



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Metafora szkoły w polskiej poezji współczesnej

Author: Kamila Czaja

Citation style: Czaja Kamila. (2016). Metafora szkoły w polskiej poezji współczesnej. Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

**UNIwersYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH
WYDZIAŁ FILOLOGICZNY
INSTYTUT NAUK O LITERATURZE POLSKIEJ
IM. IRENEUSZA OPACKIEGO
ZAKŁAD LITERATURY WSPÓŁCZESNEJ**

KAMIŁA CZAJA

**METAFORA SZKOŁY
W POLSKIEJ POEZJI WSPÓŁCZESNEJ**

**PRACA DOKTORSKA
NAPISANA POD KIERUNKIEM
DR HAB. PROF. UŚ DANUTY OPACKIEJ-WALASEK**

KATOWICE 2016

SPIS TREŚCI

| | |
|--|------------|
| WYKAZ SKRÓTÓW | 5 |
| WSTĘP(ny kurs) | 6 |
| Metafora szkoły | 6 |
| W polskiej poezji współczesnej..... | 11 |
| CZĘŚĆ I. ETAPY | 16 |
| ROZDZIAŁ 1. Międzywojenna i wojenna szkoła (w) poezji: skamandryci i inne klasy (1918-1944) | 17 |
| Słowo od patrona..... | 17 |
| Uczniowie (ze) Skamandra..... | 20 |
| Nauczyciele (z) awangardy | 35 |
| Wojenna edukacja | 41 |
| Staff, odnowa... – i od nowa..... | 52 |
| ROZDZIAŁ 2. Wychowanie do życia w reżimie: „wagarowicze” i „buntownicy” (1945-1989) | 54 |
| Praca domowa z wojny..... | 54 |
| PRL – Państwo Regulujące Lekcje | 63 |
| Apolityczne wiersze epoki politycznej..... | 66 |
| Lekcje (nie tylko) religii..... | 75 |
| Noblistka „w szkole świata” i w świecie szkoły | 79 |
| Absolwenci – rocznik 1968 | 82 |
| Buntownik z lekcji śpiewu | 98 |
| Rok szkolny 1988/1989 | 102 |
| Jak przeżyć szkołę: strategie | 103 |
| ROZDZIAŁ 3. (Po)nowoczesny system edukacji: starszaki i nowi (po roku 1989) ... | 106 |
| „Oblewanie” wolności..... | 106 |
| „Starszaki”, czyli (dys)kontynuacje | 109 |
| Wieczny początkujący..... | 116 |
| „Zawieszeni”, czyli „z kim się bawić?” | 120 |
| „Nowi”, czyli „przeciw, a nawet za” | 125 |
| „Poety-belfra” lekcje sabotażu | 130 |
| (De)scholaryzatorzy | 135 |

| | |
|--|------------|
| CZĘŚĆ II. TEMATY | 141 |
| ROZDZIAŁ 4. Przedmioty do przedmiotów, czyli wyprawka szkolna..... | 142 |
| Wyprawka przed wyprawą | 142 |
| Poeci w mundurkach | 142 |
| Z tornistrem przez świat | 146 |
| Długopisy wierszopisów | 149 |
| „Humor” zeszytów | 156 |
| Ala ma kota i wzięcie | 162 |
| Pakować się rozważnie..... | 178 |
| ROZDZIAŁ 5. Informator kandydata, czyli typy szkół i etapy edukacji | 182 |
| „A życia ile się trzeba uczyć?” | 182 |
| Przedszkolne „zabawy” | 182 |
| Katalog szkół..... | 192 |
| Niewygodna pierwsza klasa (i kolejne)..... | 200 |
| Studia o poezji – poezja o studiach | 210 |
| Kształcenie ustawiczne: blaski i cienie (z przewagą cieni) | 228 |
| Od przedszkola do doktora (i dalej) | 232 |
| ROZDZIAŁ 6. Studiowanie tableau, czyli nauczyciele i uczniowie..... | 235 |
| (Nie)zbadany nauczyciel | 235 |
| Panowie (i panie) od umierania..... | 237 |
| Nauczyciele (nie do) życia | 247 |
| Kadra poza szkołą | 257 |
| Z Innym w ławce..... | 262 |
| „Nasze klasy” | 269 |
| W uczniowskim stroju..... | 276 |
| „Panody” i inne wiersze | 285 |
| ROZDZIAŁ 7. Wszystko zgodnie z planem, czyli harmonogram zajęć..... | 289 |
| Rozpoczęcie (roku szkolnego). (Se)lekcje | 289 |
| Lekcja 1: język polski..... | 294 |
| Lekcja 2: historia | 309 |
| Lekcja 3: religia..... | 314 |
| Lekcja 4: języki obce..... | 317 |
| Blok matematyczno-przyrodniczy..... | 323 |
| Po lekcjach. Zajęcia dodatkowe | 330 |
| Czas na przerwę..... | 345 |
| Dzień Wagarowicza, czyli (nie)usprawiedliwieni | 347 |
| (Wieczne) wakacje | 352 |
| Lekcja na całe życie | 357 |

| | |
|--|------------|
| ROZDZIAŁ 8. Sesja zwana życiem, czyli sposoby kontroli osiągnięć..... | 360 |
| „Klasówka z metafory” | 360 |
| Kartki o kartkówkach (i wypracowaniach) | 360 |
| Dyktat dyktand | 365 |
| Pytanie o odpytywanie | 369 |
| Egzegeza egzaminu | 380 |
| Z dzienniczka | 400 |
| „Śmierć na pięć?” | 404 |
| ZAKOŃCZENIE. Powtórzenie wiadomości (dobrych i złych) | 409 |
| BIBLIOGRAFIA | 414 |
| INDEKS UTWORÓW | 439 |
| STRESZCZENIA | 451 |

WYKAZ SKRÓTÓW*

| | |
|----------|--|
| WZJT 1-2 | J. Tuwim, <i>Wiersze zebrane</i> , t. 1-2, Warszawa 1971. |
| PZKW 1-2 | K. Wierzyński, <i>Poezje zebrane</i> , t. 1-2, Białystok 1994. |
| PZMJ 1-2 | M. Jastrun, <i>Poezje zebrane</i> , t. 1-2, Warszawa 1984. |
| PJL | J. Liebert, <i>Poezje</i> , Warszawa 1983. |
| WZPJ | M. Pawlikowska-Jasnorzewska, <i>Wiersze zebrane</i> , Toruń 2003. |
| UPJP | J. Przyboś, <i>Utwory poetyckie</i> , t. 1-2, Kraków 1984-1994. |
| PZJC | J. Czechowicz, <i>Poezje zebrane</i> , Toruń 1997. |
| PTG | T. Gajcy, <i>Pisma. Juwenilia – przekłady – wiersze – poematy – dramat – krytyka i publicystyka literacka – varia</i> , Kraków 1980. |
| WWWS | W. Szymborska, <i>Wiersze wybrane</i> , Kraków 2000. |
| PTR 1-4 | T. Różewicz, <i>Poezja</i> , t. 1-4, Wrocław 2005-2006. |
| PTB | T. Borowski, <i>Pisma. Poezje</i> , Kraków 2003. |
| ZDJT | J. Twardowski, <i>Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2006</i> , Warszawa 2007. |
| WZZH | Z. Herbert, <i>Wiersze zebrane</i> , Kraków 2011. |
| UWEL | E. Lipska, <i>Utwory wybrane (1967-1984)</i> , Kraków 1986. |
| DZTK 1-4 | T. Karpowicz, <i>Dzieła zebrane</i> , t. 1-4, Wrocław 2011-2013. |
| NMAO 1-2 | A. Osiecka, <i>Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie</i> , t. 1-2, Warszawa 2009. |
| OE | <i>Określona epoka. Nowa Fala 1968-1993</i> , red. Tadeusz Nyczek, Kraków 1994. |
| WWAZ | A. Zagajewski, <i>Wiersze wybrane</i> , Kraków 2007. |
| P | A. Zagajewski, <i>Plótno</i> , Paryż 1990. |
| ZO | A. Zagajewski, <i>Ziemia ognista</i> , Poznań 1994. |
| Po | A. Zagajewski, <i>Powrót</i> , Kraków 2003. |
| An | A. Zagajewski, <i>Anteny</i> , Kraków 2005. |
| A | A. Zagajewski, <i>Asymetria</i> , Kraków 2014. |
| WZSB | S. Barańczak, <i>Wiersze zebrane</i> , Kraków 2007. |
| AP | J. Kaczmarek, <i>Antologia poezji</i> , Warszawa 2012. |
| WZBZ 1-3 | B. Zadura, <i>Wiersze zebrane</i> , t. 1-3, Wrocław 2005-2006. |

* Skróty zastosowano jedynie w części pierwszej, ponieważ jej historycznoliteracki charakter skutkuje powtarzaniem się tych samych twórców i tytułów. W części drugiej, która ze względu na przekrojową specyfikę uwzględnia licznych autorów i bardzo wiele tomów poetyckich, wykorzystano przypisy dolne.

WSTĘP(ny kurs)

Metafora szkoły

Gdyby w lekturze „szkolnej” strofy *Nic dwa razy* Wisławy Szymborskiej:

Choćbyśmy uczniami byli
najtępszymi w szkole świata,
nie będziemy repetować
żadnej zimy ani lata¹.

skupić uwagę nie na ponurej konkluzji, a na poprzedzającej ją metaforze uczniowskiej, można by dojść do wniosku, że wśród uczniów „w szkole świata” do tych zdecydowanie nie „najtępszych” (wręcz przeciwnie – ambitnie i wytrwale zgłębiających „zadany materiał”), należą polscy poeci współcześni. W egzystencjalnych zmaganiach często wykorzystują oni edukacyjne słownictwo i sytuacje w funkcji metaforycznej – można by wręcz mówić o wielkiej metaforze², służącej komunikowaniu za pomocą szkolnych realiów kwestii dotyczących różnych aspektów życia. Przedmiotem niniejszych rozważań staną się właśnie te utwory poetyckie, w których sceny, postacie, rekwizyty i leksemy szkolne prowadzą do znaczeń związanych z innymi rejonami ludzkiego doświadczenia.

Ze względu na wielość wątków, werbalizowanych w ten sposób w wierszach, przydatne okażą się konteksty z różnych dziedzin – i będą one przywoływane stopniowo w kolejnych partiach pracy. Warto jednak na początku przyjrzeć się bliżej samej relacji życie-szkola, by zrozumieć, z czego wynika popularność metaforycznego rozumowania, łączącego obie sfery. Inspirację przynoszą w tym zakresie prace czeskiego pedagoga, Jana Amosa Komeńskiego, który w XVII wieku, w dziele *Pampaedia*, wykorzystuje pojęcie szkoły „w sposób raczej symboliczny niż realny”³. Umotywowanie metafory jest w tym wypadku

¹ W. Szymborska, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, s. 28-29.

² „**Wielka metafora** – termin stosowany przez współczesnych krytyków na oznaczenie rozbudowanych konstrukcji semantycznych utworu lit. (postać, wątek, fabuła, a także świat przedstawiony jako całość), mających poza sensem bezpośrednio komunikowanym jakiś inny sens ogólniejszy lub odnoszący się do innej dziedziny rzeczywistości niż ta, której utwór wprost dotyczy” (J. Sławiński, *Wielka metafora*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2008, s. 612).

³ B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Pampaedia*, przeł. K. Remerowa, Wrocław 1973, s. XVI.

w dużej mierze religijne⁴, ale daje podstawy do myślenia o doczesnej egzystencji w kategoriach szkolnej placówki:

Tak, jak dla całego rodu ludzkiego cały świat jest szkołą od pradziejów aż do końca, tak dla poszczególnych ludzi całe ich życie jest szkołą – od kolebki aż do grobu. Nie dość jest nawet mówić za Seneką: „Żaden wiek nie jest zbyt późny dla uczenia się”, ale trzeba powiedzieć: każdy wiek jest odpowiedni do uczenia się, a życie ludzkie nie ma innego celu jak nauka. Wszelako życia człowieka nie ogranicza ani śmierć, ani nawet sam świat. Każdy, kto się urodził człowiekiem, musi iść dalej, do samej wieczności tak jak gdyby do niebiańskiej akademii. Wszystko więc, co ją poprzedza, jest drogą, przysposobieniem, pracownią, szkołą niższą⁵.

Peter Sloterdijk podkreśla znaczenie idei Komeńskiego, powołując się na jego inną pracę, *Der Weg des Lichts. Via Lucis*:

Żaden autor rozpoczynającej się epoki nauczycieli nie wykazał z większą werwą, bardziej wyczerpująco i radykalnie niż Jan Ámos Komenský, jak daleko dotarła nowa pedagogika. Jego dzieło daje się czytać tak, jak gdyby chciał on skorygować słowa Shakespeare’a: „Cały świat to scena / a ludzie na nim to tylko aktorzy”, zastępując je tezą przeciwną: Cały świat to szkoła – a wszyscy ludzie tylko uczniami. Jesteśmy mieszkańcami takiego dzieła stworzenia, w którym wszystko opiera się na uczeniu⁶.

Z licznych koncepcji metafory⁷ w lepszym zrozumieniu funkcji metafory szkoły najbardziej pomocna wydaje się propozycja kognitywna. Iwona Nowakowska-Kempna zauważa, że „choć metaforyka przestała w kognitywizmie należeć tylko do stylistyki, to jej szerokie rozumienie i usytuowanie wśród zjawisk przesądzających o sposobach ludzkiego myślenia ułatwia analizę metafory poetyckiej i pozwala lepiej opisać mechanizmy, które

⁴ Podobnie jak w XIX-wiecznych rozważaniach unitariańskiego pastora Orville’a Deweya, który jedno z kazań zaczyna od diagnozy: „Życie to szkoła” [„Life is a school”], a następnie rozwija ten koncept w celach dydaktycznych (O. Dewey, *Discourse VII*, [w:] tegoż, *Discourses on Human Life*, New York 1841, s. 100-114).

⁵ J.A. Komeński, *Pampaedia*..., s. 70.

⁶ P. Sloterdijk, *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, przeł. J. Janiszewski, Warszawa 2014, s. 486.

⁷ Teresa Dobrzyńska następująco charakteryzuje wielogłosowość w badaniach nad metaforą „Biedą metaforologii w jej stanie aktualnym jest różnorodność sposobów rozumienia zjawiska metafory i wielokierunkowy rozwój badań związanych z różnymi, tylko w pewnym stopniu pokrywającymi się polami problemowymi. Metafora stała się terminem modnym, często używanym – używanym jednak w różnych znaczeniach, w odniesieniu do różnych zjawisk. Metaforami nazywane są np. (na odmiennych zasadach) zleksykalizowane »metafory językowe« oraz żywe konstrukcje metaforyczne w poezji i komunikatach nieartystycznych; metafory rozumiane szeroko, po arystotelesowsku, i metafory w sensie wąskim, przeciwstawiane innym tropom; metafory traktowane jako zjawisko werbalne i »metafory pojęciowe«; wreszcie – oddziaływania intersemiotyczne w przekazach niejęzykowych, oparte na podobieństwie bądź analogii, a także przypadki przypisywania treści symbolicznych przedmiotom i zjawiskom” (T. Dobrzyńska, *Dwudziestowieczne teorie języka wobec problemu metafory*, „Studia Litteraria Polono-Slavica” 2008, t. 8, *Metafory w dyskursie humanistycznym – w mówieniu publicznym i w mowie potocznej*, s. 15).

rzędzą poezją”⁸. George Lakoff i Mark Johnson, autorzy *Metafor w naszym życiu*, wyjaśniają: „Istotą metafory jest rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”⁹, a Olaf Jäkel uściśla:

Zgodnie z podejściem kognitywnym, funkcję metafory określa się jako nade wszystko kognitywną. Ogólnie rzecz biorąc, przypada jej *funkcja wyjaśniająca*, względnie *funkcja ułatwiająca zrozumienie*. [...] Metafory pojęciowe (»X to Y«) dostarczają modeli myślowych, dzięki którym przedmiot poznania z domeny docelowej (X) staje się dostępny poznawczo poprzez odwołanie się do całkiem innego obszaru doświadczenia (Y)¹⁰.

Teresa Dobrzyńska dodaje: „Rzutowanie pojęć mocniej zakorzenionych w ludzkim doświadczeniu na pojęcia mniej wyraźnie postrzegane nadaje danemu zjawisku pewien profil pojęciowy, umożliwia rozpoznanie jego nowych aspektów”¹¹.

Ze szczegółowych rozwiązań, proponowanych przez Lakoffa i Johnsona, najbardziej adekwatne w kontekście metaforyzowania wątków egzystencji przez elementy szkolne są metafory strukturalne, które pozwalają „używać jednego pojęcia o wysoko zorganizowanej strukturze i wyraźnie zarysowanych granicach do tego, by nadać strukturę innemu pojęciu”¹². Jäkel dopowiada: „*abstrakcyjne* i kompleksowe domeny docelowe (X) są z reguły konceptualizowane przy pomocy *bardziej konkretnych*, prosto ustrukturyzowanych i poznawalnych zmysłowo domen źródłowych (Y)”¹³.

Autorzy *Metafor w naszym życiu* nie skupiają uwagi na metaforze poetyckiej, chociaż zauważają:

Jednym z aspektów wyobraźni jest widzenie czegoś w terminach czegoś innego – jest to coś, co nazwalibyśmy myśleniem metaforycznym. A więc metafora to *racjonalność imaginatywna*. Ponieważ kategorie naszego powszedniego myślenia są w większości metaforyczne, a rozumowanie opiera się na metaforycznych implikacjach i wnioskach, codzienny racjonalizm wymaga wyobraźni. Założywszy pojmowanie metafory poetyckiej w terminach implikacji i wniosków metaforycznych, widzimy, że twory wyobraźni poetyckiej z tego samego powodu mają naturę częściowo racjonalną¹⁴.

⁸ I. Nowakowska-Kempna, *Słowo poetyckie w badaniach kognitywnych*, [w:] *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*, red. G. Habrajska, J. Ślósarska, Kraków 2006, s. 49.

⁹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Warszawa 2010, s. 31. Zob. np. A. Pawelec, *Znaczenie ucieleśnione. Propozycje kręgu Lakoffa*, Kraków 2005; A. Kiklewicz, *Kognitywna teoria metafory – zagadnienia dyskusyjne*, „Przegląd Humanistyczny” 2006, nr 2, s. 29-45.

¹⁰ O. Jäkel, *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*, przeł. M. Banaś, B. Drag, Kraków 2004, s. 33.

¹¹ T. Dobrzyńska, *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*, Warszawa 2012, s. 21.

¹² G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory...*, s. 99.

¹³ O. Jäkel, *Metafory w abstrakcyjnych...*, s. 28.

¹⁴ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory...*, s. 251.

Metaforze poetyckiej w ujęciu kognitywnym poświęcona jest natomiast książka Lakoffa i Marka Turnera *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*, w której badacze tłumaczą między innymi:

Wielcy poeci potrafią do nas mówić, ponieważ używają sposobów myślenia, którymi wszyscy dysponujemy. Korzystając ze zdolności, którą wszyscy dzielimy, poeci potrafią rozświetlić nasze doświadczenie, wykorzystać konsekwencje naszych myśli, podważyć nasz sposób myślenia i skrytykować nasze ideologie. By zrozumieć naturę i wartość poetyckiej kreatywności, musimy zrozumieć przeciętny sposób myślenia¹⁵.

Jarosław Pluciennik następująco streszcza zawarte w tej pracy obserwacje na temat podobieństw i różnic między metaforą potoczną a poetycką:

Do badań literackich istotniejszą jednak rozprawą będzie zapewne *More than Cool Reason* Lakoffa i Marka Turnera (1989). Autorzy tej książki próbują w sposób popularny wykazać, że w literaturze możemy odnaleźć autorskie opracowania uniwersalnie i potocznie funkcjonujących metafor konceptualnych. [...] Poetycka metafora może zostać przez pisarzy rozwinięta (*extending*) [...]. Poetycka metafora może zostać także opracowana (*elaborating*) poprzez wypełnienie konceptualnych szczelin. Zupełnie zrozumiałe jest także, iż potoczne metafory konceptualne mogą zostać poddane inwencji poetyckiej poprzez ich zakwestionowanie czy formowanie złożeń (kompozycję)¹⁶.

Dokładniej przedstawione przez Lakoffa i Turnera cztery sposoby opracowania metafory potocznej przez poetów (kwestionowanie, łączenie, rozszerzenie, uszczegółowienie) wyjaśnia Zoltán Kövecses w zamieszczonym w swoim podręczniku *Słowniku terminów*¹⁷.

¹⁵ G. Lakoff, M. Turner, *More than cool reason. A field guide to poetic metaphor*, Chicago 1989, s. XI; cyt. za: D.S. Danaher, *Poetyka kognitywna a literackość: analogia metaforyczna w Annie Kareninie*, przeł. M. Majewska, „Przestrzenie Teorii” 2006, nr 6, s. 284.

¹⁶ J. Pluciennik, *Kognitywizm w badaniach literackich*, [w:] *Literatura. Teoria. Metodologia*, red. D. Ulicka, Warszawa 2006, s. 465. Zob. np. W. Baluch, *Metafora w ujęciu kognitywnym (przegląd)*, „Ruch Literacki” 1995, nr 2, s. 223-236; M. Indyk, *Badacz literatury wobec językoznawstwa kognitywnego*, „Ruch Literacki” 1995, nr 5, s. 633-645; P. Stockwell, *Poetyka kognitywna*, red. E. Tabakowska, przeł. A. Skucińska, Kraków 2006; D. Korwin-Piotrowska, *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów literackich na przykładach*, Kraków 2006; *Kognitywizm w poetyce i stylistyce...*

¹⁷ „**Kwestionowanie**. Jest to jeden ze sposobów przekształcania zwykłej, konwencjonalnej metafory w literaturze, dzięki któremu pisarz stawia pod znakiem zapytania właściwość użycia konwencjonalnej metafory pojęciowej. [...] **Łączenie**. Jest to jedna z metod przekształcania w literaturze zwykłych, konwencjonalnych metafor, która działa w taki sposób, że w kilku wersach lub nawet w jednej linijce wspólnie pojawia się kilka konwencjonalnych metafor. Dzięki temu zgromadzone na niewielkiej przestrzeni metaforyczne wyrażenia językowe mogą uruchomić u czytelnika szereg odrębnych metafor pojęciowych. [...] **Rozszerzenie**. Jest to jedna z możliwości przekształcania zwykłej, konwencjonalnej metafory w literaturze. Z rozszerzeniem mamy do czynienia, kiedy konwencjonalna metafora pojęciowa, która wiąże się z określonymi skonwencjonalizowanymi wyrażeniami językowymi, jest wyrażana z użyciem nowych środków językowych. Efekt ten zwykle osiąga się wprowadzając do domeny źródłowej nowy element pojęciowy. [...] **Uszczegółowienie** (w metaforze). Jest to jedna z możliwości przekształcania konwencjonalnych, zwykłych metafor przez literaturę, która polega na uszczegółowieniu istniejącego elementu domeny źródłowej w niezwykle sposób” (Z. Kövecses, *Język, umysł,*

Badacz ten podaje również definicję metafory literackiej: „Ten rodzaj metafor można znaleźć w utworach literackich, zwłaszcza w poezji. Jako metafory pojęciowe metafory literackie mają zwykle charakter konwencjonalny, natomiast jako wyrażenia językowe są niekonwencjonalne”¹⁸. Definiuje też – bliskie przywołanemu wcześniej pojęciu wielkiej metafory – metafory rozszerzone: „Są to zakrojone na szeroką skalę metafory, które kryją się »za« tekstem i u podstaw innych metafor o lokalnym oddziaływaniu (nazywanych mikrometaforami). Ich funkcja poznawcza polega na organizowaniu znajdujących się w tekście metafor lokalnych w spójną strukturę metaforyczną”¹⁹.

Taką wielką metaforą, metaforą rozszerzoną i – jeśli wziąć pod uwagę typ metafory kognitywnej – metaforą strukturalną może być właśnie, tak utarta w ludzkiej świadomości, metafora ŻYCIE TO SZKOŁA. Wprawdzie ani Lakoff i Johnson, ani Lakoff i Turner nie podają tego przykładu, proponują jednak podobne²⁰, a Marcin Kuczok, w wyrastających z prac kognitywistów analizach, odnotowuje wśród anglojęzycznych konwencjonalnych metafor właśnie frazę ŻYCIE TO SZKOŁA [LIFE IS A SCHOOL]²¹.

Renata Grzegorzczkova w rozważaniach o językowym obrazie świata stwierdza:

[...] przedmiotu, który nazywamy *szkołą* nie można wskazać palcem, nie jest to bowiem ani budynek, ani pojedynczy uczeń, ani zespół uczniów, ani uczniowie i nauczyciele, ale pewna całość, w której wymienione elementy stanowią składniki powiązane relacjami. Trudno jednak zaprzeczyć obiektywnemu istnieniu takiego przedmiotu i uznać go za twór myśli czy wyobraźni człowieka [...]²².

Nie można też zaprzeczyć, że szkoła to doświadczenie powszechne, wywierające wpływ na uczestników procesu nauczania. Jerome Bruner, psycholog poznawczy, zauważa:

kultura. Praktyczne wprowadzenie, przeł. A. Kowalcze-Pawlik, M. Buchta, Kraków 2011, s. 519, 526, 529). Zob. G. Lakoff, M. Turner, *More than cool reason...*, s. 67-72.

¹⁸ Z. Kövecses, *Język, umysł, kultura...*, s. 520.

¹⁹ Tamże, s. 521.

²⁰ ŻYCIE TO POJEMNIK [LIFE IS A CONTAINER], ŻYCIE TO GRA HAZARDOWA [LIFE IS A GAMBLING GAME], ŻYCIE TO OPOWIADANIE-HISTORIA (G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory...*, s. 87, 229); ŻYCIE TO PODRÓŻ [LIFE IS A JOURNEY], ŻYCIE TO SZTUKA TEATRALNA [LIFE IS A PLAY] (G. Lakoff, M. Turner, *More than cool reason...*, s. 9, 20).

²¹ M. Kuczok, *The Conceptualisation of the Christian Life in John Henry Newman's Parochial and Plain Sermons*, Cambridge 2014, s. 92. Metafora wykorzystywana jest również w poradach „jak żyć” – Dagmara Gmitrzak, trenerka rozwoju osobistego, stwierdza na przykład: „Życie to szkoła. Czasami musimy powtarzać niektóre egzaminy, dopóki nie wyciągniemy z nich odpowiednich wniosków i nie nauczymy się jakiejś umiejętności. A jaką mamy satysfakcję, kiedy wreszcie zdamy!” (D. Gmitrzak, *Jak odnaleźć swoje predyspozycje*, <http://zwierciadlo.pl/psychologia/jak-odnalezc-swoje-predyspozycje-i-rozwijac-talent> [data dostępu: 13.03.2016]).

²² R. Grzegorzczkova, *Pojęcie językowe obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 42. W kontekście JOS wiele definicji, wątków i przykładów (między innymi wymienione w przysłowiu zdanie: „Całe życie jest szkołą”) zbiera Konrad Zawodziński (K. Zawodziński, *Szkoła w polskim obrazie językowym*, <http://hamlet.edu.pl/zawodzinski-szkola> [data dostępu 13.03.2016]).

Tym, co charakteryzuje osobowość człowieka, jest konstrukcja systemu pojęciowego, który, by tak rzec, organizuje „zapis” jej sprawczych spotkań ze światem; zapis, który odnosi się do przeszłości (tzw. „pamięć autobiograficzna”), ale również obejmuje przyszłość – Ja z historią i przyszłymi możliwościami. To właśnie „możliwe ja” wpływa na aspiracje, zaufanie do siebie, optymizm i ich przeciwieństwa. Chociaż ów „skonstruowany” system Ja jest wewnętrzny, prywatny i zatopiony w uczuciach, rozciąga się na zewnątrz – na rzeczy, działania i miejsca, w które angażuje się nasze *ego*, przybierając postać Jamesowskiego „Ja rozszerzonego”. Szkoły i uczenie się w szkole są jednymi z najwcześniejszych takich miejsc i działań²³.

Szkoła, jako instytucja o wyraźnych granicach i hierarchiach, określonych programach, systemach obowiązków i praw, może służyć oswajaniu bardziej abstrakcyjnych wątków egzystencjalnych²⁴. Poeci nie ograniczają się jednak do ujęcia ogólnego, często sięgając po konkretne elementy szkolnego uniwersum. Jak zauważa Dobrzyńska: „Metafory pojęciowe utrwalone w języku i w praktyce komunikacyjnej ukierunkowują nasze postrzeganie świata. Mają zdolność generowania wielu nowych wyrażen przenośnych, eksplorujących różne elementy domen pojęciowych biorących udział w takiej projekcji”²⁵. Poezja, korzystając z najogólniejszej struktury ŻYCIE TO SZKOŁA, również eksploruje różne elementy obu „światów”, metaforyzując między innymi miłość, śmierć, politykę, historię, religię poprzez metafory związane choćby z planem lekcji, nauczycielami czy etapami edukacji.

W polskiej poezji współczesnej

W obliczu wielości zastosowań metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej zaskakuje fakt, że niewiele publikacji poświęcono takiej metaforyzacji. Badania na temat szkoły w literaturze najczęściej dotyczą prozy – nierzadko przedwojennej – i koncentrują się na obrazie edukacji i jej uczestników (często w celach dydaktycznych)²⁶, a nie sprawdzaniu,

²³ J. Bruner, *Kultura, umysł i edukacja*, [w:] tegoż, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010, s. 59.

²⁴ Na marginesie warto zauważyć, że chociaż szkoła jako domena źródłowa pozwala uchwycić sensy życia (domeny docelowej), to w innych konfiguracjach sama może być domeną docelową. O metaforach w rodzaju „szkoła to fabryka” piszą Maria Dudzikowa (M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 203-246) i Aleksander Nalaskowski, który dostrzega, że szkoła może być „repetitorium metafor” (A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 7-9).

²⁵ T. Dobrzyńska, *Od słowa do sensu...*, s. 21.

²⁶ W jednej z takich prac Stanisław Mauersberg definiuje zadania następująco: „Przedmiotem niniejszego studium jest odbicie obrazu szkoły i nauczyciela polskiego czasów drugiej niepodległości (1918-1939) w literaturze pięknej i pamiątkarskiej. [...] Celem pracy jest wzbogacenie wiedzy o szkolnictwie polskim lat międzywojennych o spostrzeżenia i oceny formułowane przez byłych uczniów, stanowiących obiekt ówczesnych działań pedagogicznych, i przez nauczycieli z tego okresu” (S. Mauersberg, *Szkoła i nauczyciel*

co sięganie po sceny czy postacie z tej sfery życia pozwala powiedzieć o rzeczywistości pozaszkolnej.

Oczywiście niektóre z prac, w których szkoła w literaturze analizowana jest pod innym kątem, również dostarczają inspiracji wartych wykorzystania w rozważaniach o metaforze szkoły w polskiej poezji współczesnej²⁷. Poza samą rekonstrukcją szkoły wykracza choćby *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza, co nie uchodzi uwadze badaczy tego dzieła – Józef Olejniczak pisze na przykład: „Szkoła jest w powieści metaforą stosunku człowieka do tradycji i wiedzy”²⁸. Z kolei opowiadanie Wacława Berenta *Nauczyciel* Krystyna Koziołek czyta w kontekście szerszym niż zwykła szkolna opowieść – jako studium psychozy i przemocy²⁹. Bliskie wciąż słabo obecnej w Polsce antropologii edukacji³⁰ badania nad „szkołą jako miejscem antropologicznym”, „literacką antropologią szkoły” czy ukierunkowanym antropologicznie tematem „człowieka w przestrzeniach szkoły”³¹ także często podsuwają koncepcje, które pozwalają uchwycić złożoną relację życie-szkoła. Marta Rusek zauważa na przykład:

Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991, t. 34, s. 125). Zob. *Szkoła i nauczyciel w polskiej beletrystyce pozytywizmu, Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego. Materiały pomocnicze do kształcenia historii wychowania*, red. Tadeusz Jałmużna, Łódź 2002; W. Ratajczak, *W dziewiętnastowiecznej szkole*, „Polonistyka” 2006, nr 9, s. 24-28; C. Galek, *Obraz nauczyciela przełomu XIX i XX wieku w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3/4, s. 157-176; T. Jaroszek, *Świat w szkole. Twórczość wspomnieniowa nauczycieli Polski Odrodzonej (1918-1939)*, Olsztyn 2005; B. Hadaczek, *Postać pedagoga w literaturze polskiej*, Warszawa 1977; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Potrzeba autentyczności – literackie obrazy a społeczne przeświadczenia o roli szkoły*, [w:] *też, Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002, s. 23-60, por. *też, Szkoła z tabloidów*, „Polonistyka” 2006, nr 9, s. 30-34; M. Rusek, *W cieniu belfra idealnego. Uwag kilka o literackich obrazach nauczycieli*, [w:] *Etyka nauczyciela*, red. M. Baján, S.J. Żurek, Lublin 2011, s. 117-129; T. Zaniewska, *Szkic do portretu nauczyciela w literaturze polskiej dwudziestego wieku*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, t. 2, red. A.A. Kotusiewicz, Białystok 2000, s. 23-35; *Pałaca ciekawość istoty myślącej. Nauczycielki, guwernantki... i nie tylko*, red. T. Linkner, K. Eremus, Gdańsk 2015; M. Krzemiński, *Dziecko i młodzież. Przestrzenie literackie, kulturowe i wychowawcze*, Toruń 2015. Osobno wymienić można antologie fragmentów utworów literackich: *Kreda na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa 1958; *Mój stary belfer*, red. E. Jasztal-Kowalska, J. Rodziewicz, Warszawa 1978; *Pisarze o szkole 1918-1977*, red. A. Czerwińska, Warszawa 1980.

²⁷ Konteksty do badań nad metaforą szkoły w tekstach kultury podsuwają także filmoznawcy. Ewelina Konieczna zauważa: „Odwoływanie się do rzeczywistości szkolnej w filmie może spełniać różnorakie funkcje: metaforyczne i symboliczne, społeczne, polityczne czy moralne. Jako że edukacja w różnym stopniu jest uwarunkowana ideologią, filmy o szkole można uznać za szczególnie predestynowane do ukazywania mechanizmów jej oddziaływania” (E. Konieczna, *Filmowe obrazy szkoły. Pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem*, Kraków-Katowice 2011). Zob. P. Zwierzchowski, *Piękny sen pedagoga. Literackie i filmowe portrety świąty edukacji*, Kraków 2005.

²⁸ J. Olejniczak, *Ferdydurke Gombrowicza*, [w:] *Szkolny słownik literatury polskiej XX wieku*, red. M. Pytasz, Katowice 2008, s. 229.

²⁹ Zob. K. Koziołek, *Nieobecność wiedzy. Przypadek Nauczyciela Wacława Berenta*, „Teksty Drugie” 2011, nr 3, s. 182-192.

³⁰ Zob. M. Rakoczy, *Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności*, „Teksty Drugie” 2014, nr 2, s. 71-89.

³¹ Zob. M. Rusek, *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*, [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 45-55; M. Rusek, *Literacka antropologia szkoły przełomu XIX i XX w. Rekonesans*, „Ruch Literacki” 2014, nr 1, s. 35-51; M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014.

Już ten krótki, szkicowy zarys pozwala wyłonić kilka węzłowych zagadnień, które wyznaczają różne kierunki refleksji. Skupia się ona wokół takich pojęć, jak: miejsce antropologiczne (w ujęciu M. Augé), technologia władzy (M. Foucault), przemoc symboliczna (P. Bourdieu), podmiotowość i tożsamość jednostki oraz jej relacja do grupy (F. Znaniecki). Wszystkie te aspekty nie tyle sumują się, co łączą, dając – jak byśmy dziś powiedzieli – efekt synergii. To sprawia, że szkolna edukacja okazuje się skomplikowaną praktyką dnia codziennego, w której ujawnia się ewoluująca w czasie i nieustannie się odnawiająca koncepcja człowieka. Literatura daje możliwość równoczesnego wglądu w rozmaite aspekty i wymiary tej praktyki, a jednocześnie uwidacznia pewne problemy i zjawiska, które umykają innym rodzajom refleksji – czyni je społecznie dostrzeganymi³².

Rusek i inni polscy prekursorzy „literackiej antropologii szkoły” nie koncentrują się jednak na poezji. I nawet wśród zapamiętanych z lekturowej edukacji tekstów poświęconych szkole respondenci wymieniają tylko nieliczne przykłady poetyckie, które zostaną przywołane w kontekście rozważań nad metaforyzującą funkcją sfery edukacji (*Nauka* Juliana Tuwima, *Pan od przyrody* Zbigniewa Herberta, *Do moich uczniów* Jana Twardowskiego)³³.

Dotychczasowe rozpoznania dotyczące metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej to często fragmentaryczne analizy powstałe przy okazji zajmowania się inną tematyką – na przykład nauczycielskimi epizodami w biografii poetów³⁴ lub obrazem dzieciństwa w literaturze³⁵. Istnieją też opracowania, których autorzy (poza Joanną Krenz – w krótkim, przeglądowym szkicu³⁶) skupiają się na twórczości poszczególnych poetów. Inspirację dla proponowanych w niniejszej pracy interpretacji stanowią przede wszystkim prekursorskie w tym temacie artykuły Wojciecha Ligęzy o wierszach Tuwima i Kazimierza Wierzyńskiego, Ireneusza Opackiego o poezji Krzysztofa Kamila Baczyńskiego oraz Edwarda Balcerzana o „szkole świata” Wisławy Szymborskiej³⁷. Niejednokrotnie uwagi rozjaśniające podjęty literaturoznawczy problem są też rozsiane po licznych pracach, pojawiają się na marginesie poświęconych konkretnym autorom i tomikom lub nawet

³² M. Rusek, *Literacka antropologia szkoły...*, s. 36-37.

³³ Zob. A. Gis, „Szkoło, szkoło, gdy cię wspominam...” *Lekturowy obraz edukacji*, „Język Polski w Gimnazjum” 2012/2013, nr 4, s. 35-48.

³⁴ Zob. A. Jarzyna, *Józef Czechowicz. Szkic dydaktyczny (dla Władysława Panasa)*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 19-24; A. Kwiatkowska, *Nauczyciel-poeta*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 25-28.

³⁵ Zob. G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy*, Warszawa 2006; R. Mielhorski, *Topos dzieciństwa w świetle historii (ogólny zarys problemu w poezji nowoczesnej 1939-1989)*, „Tematy i Konteksty” 2012, nr 2, s. 344-371.

³⁶ Zob. J. Krenz, *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 29-34.

³⁷ Zob. W. Ligęza, *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze o szkole*, [w:] *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*, red. I. Opacki, Katowice 1978, s. 174-193; I. Opacki, *Elegia optymistyczna. O poezji K.K. Baczyńskiego*, [w:] tegoż, *Król-Duch, Herostrates i codzienność*, Katowice 1997, s. 183- 229 (pierwotny druk: „Roczniki Humanistyczne KUL” 1967, nr 1); E. Balcerzan, *W szkole świata*, „Teksty Drugie” 1991, nr 4, s. 30-44.

pojedynczym wierszom analiz, w których metafora szkoły często stanowi zaledwie jeden z sygnalizowanych wątków.

W obliczu niewielkiego stanu badań, a przede wszystkim wobec braku przekrojowego opracowania zagadnienia metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej, zasadna wydaje się próba szerokiego przyjrzenia się temu tematowi. Aby możliwie precyzyjnie ująć zarówno przemiany, jak i stałe cechy analizowanego zjawiska, zostanie ono zaprezentowane według dwóch porządków: chronologicznego i tematycznego. Pierwsza część rozprawy, *Etapy*, stanowić będzie próbę zarysowania historycznoliterackiej mapy problemu metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej. Zasadniczy temat tej partii pracy to autorska propozycja uchwycenia związków pomiędzy użyciem metafory szkoły a momentem historycznym oraz określenia przemian w podejściu do korzystania z tego rodzaju zabiegów w różnych okresach (etapach) – od dwudziestolecia międzywojennego (choć pamiętać należy, że i dla ówczesnych poetyckich ujęć istnieje tradycja wcześniejsza)³⁸, przez okres 1945-1989, po poezję najnowszą (do poezji roczników 70. z niewielkimi wyjątkami utworów młodszych twórców). Część druga, *Tematy*, ukaze warianty metafory uporządkowane według wykorzystywanych elementów życia szkolnego (przybory, typy szkół i etapy edukacji, nauczyciele i uczniowie, plan zajęć, metody kontroli osiągnięć), co pozwala zaakcentować zarówno powszechność, jak i polisemantyczność pewnych rekwizytów ze sfery edukacji w wierszach współczesnych. Ta prezentacja metafory szkoły w porządku tematycznym przeprowadzona zostanie z wykorzystaniem historycznoliterackich ustaleń z części pierwszej oraz filozoficznych, psychologicznych, antropologicznych i socjologicznych kontekstów dla poszczególnych zjawisk metaforyzujących i metaforyzowanych.

³⁸ Warto przypomnieć przede wszystkim młodopolską *Szkołę* Wacława Rolicza-Liedera. Grzegorz Leszczyński zauważa: „[...] w wielu utworach literackich motyw odesłania dziecka »do szkół« wyznacza koniec beztroski dzieciństwa i wygnanie z domu: dosłowne [...] lub metaforyczne (przejście z rajskiej »okolicy dzieciństwa« ku nowym, nieznanym i obcym obszarom, ku trudowi życia, bliższemu już bytowaniu dorosłego z całą sferą odpowiedzialności i obowiązku). Tak postrzegany obraz szkoły zyskuje syntetyczne ujęcie w mało znanym wierszu Wacława Rolicz-Liedera (*Szkoła*). Tekst to ważny, podejmuje wiele motywów, które w dalszych latach stały się węzłowymi punktami refleksji poetyckiej” (G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka...*, s. 215). Problemy związane z edukacją młodzieży wiejskiej pojawiają się w sonetach *Z chałupy* Jana Kasprówicza, a pojedyncze metafory szkolne – w młodopolskich wierszach Leopolda Staffa (zob. przypis 3 w rozdziale pierwszym). Wcześniejsze epoki nie dostarczają w tym zakresie szczególnie interesującego materiału. Andrzej Z. Makowiecki zauważa: „Szkola jako instytucja w tekstach literatury okresu romantyzmu traktowana jest w zasadzie jako epizod biograficzny [...], etap w zdarzeniowej biografii bohatera, którego właściwa edukacja intelektualna i uczuciowa realizuje się poza szkołą (*Kordian*, *Wacława dzieje* [1833] S. Garczyńskiego) [...]”. Dla indywidualistycznego modelu świadomości romantycznej charakterystyczne też (choć nieczęste) są takie ujęcia tematyki, które podkreślają negatywną funkcję instytucji szkolnej w krępowaniu wrażliwych jednostek, a doświadczenia szkolne romantycznego bohatera przedstawiają jako pierwszą w biografii negatywną konfrontację indywidualności i zbiorowości (J. Słowacki, *Godzina myśli*, 1832) [...]” (A.Z. Makowiecki, *Szkoła*, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Wrocław 1997, s. 915). Jeszcze mniej istotne dla metafory szkoły w poezji są rozważania o motywie szkoły w pozytywizmie (zob. tamże, s. 915-916).

Jak widać, szeroko zakreślono zarówno ramy czasowe niniejszej pracy, jak i granice materiału literackiego (wybrane wiersze to przykłady zaczerpnięte z bardzo różnych, nomen omen, szkół poetyckich³⁹, utwory o odmiennym stopniu powagi i charakterze genologicznym – łącznie z tekstami zaliczanymi do piosenki poetyckiej⁴⁰). Interesujące wydają się bowiem przekraczająca granice pokoleń i programów artystycznych powszechność metafory szkoły oraz występujące na tym polu podobieństwa i różnice – na poziomie stosowanych w funkcji metaforycznej elementów szkolnej rzeczywistości, intencji, które tym użyciom przyświecają, oraz wniosków, do jakich prowadzą analizy stosowanych w poezji zabiegów tego typu. Warto więc wziąć pod uwagę zarówno uniwersalność analogii życie-szkola, jak i możliwość odmiennych wariantów szczegółowych – tę dwoistość metafory szkoły, tak trafnie uchwyconą w cytacie z *Nagiego lunchu* Williama S. Burroughsa: „Życie to szkoła, gdzie każdy uczeń uczy się innej lekcji”⁴¹.

³⁹ Takie aspekty znaczeniowe – szkoła jako „kierunek lub metoda w nauce, sztuce, literaturze itp. mająca wspólne cechy charakterystyczne, oparte na tych samych założeniach” oraz „grupa twórców lub naukowców związana z jakąś wybitną osobistością lub pozostająca w kręgu tych samych oddziaływań” (*Szkola*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/szkola;2526721.html> [data dostępu: 13.03.2016]) – nie będą przedmiotem analizy. Warto jednak przypomnieć proponowane przez Stanisława Jerzego Leca żartobliwe próby nałożenia tych sensów ze znaczeniem podstawowym, instytucjonalnym: „Pisarz ów stworzył własną szkołę, której był najgorszym uczniem” (S.J. Lec, *Mysli nieuczesane wszystkie*, Warszawa 2009, s. 487), „W każdej szkole poetyckiej są oczywiście i belfry” (tamże, s. 618).

⁴⁰ W ramach tak sprofilowanego materiału badawczego nie mieści się na przykład twórczość zespołów hiphopowych, warto więc przynajmniej na marginesie odnotować zaskakująco dużą popularność metafory „życie to szkoła” w tekstach tego gatunku: „Życie to szkoła, a ja w niej uczyć się muszę / Tu każdy błąd to porażka, a ja muszę być prymusem” – Fenomen, *Teksty* (album *Efekt*, 2001); „Życie to szkoła, ty bądź wzorowym uczniem” – Hemp Gru, *Daj żyć* (album *Lojalność*, 2011); „Życie to szkoła, szybko zweryfikuje” – HDS, *Nie żałuję* (album *Muzyka bloków*, 2014).

⁴¹ W.S. Burroughs, *Nagi lunch*, przeł. E. Arden, Warszawa 1995, s. 111.

CZĘŚĆ I

ETAPY

ROZDZIAŁ 1

Międzywojenna i wojenna szkoła (w) poezji: skamandryci i inne klasy (1918-1944)

Słowo od patrona

Pierwszy powojenny tom poezji Leopolda Staffa to *Tęcza łez i krwi* – „oddana do druku wiosną 1917 roku, wyszła w Charkowie jesienią tegoż roku z datą 1918”¹. Zbiór ten stoi na pograniczu I wojny światowej i dwudziestolecia międzywojennego, ukształtowany doświadczeniem „wielkiej wojny”, ale wydany już z datą otwierającą nowy etap. Tom rozpoczyna poemat *Szkoła*, który sam umiejscowiony jest niejako pomiędzy przeszłością i przyszłością:

Zwiedzałem dzisiaj szkolny dom,
Podobny innym wcale.
Nad bramą kwitł Czerwony Krzyż
Na czystej tła pobiale,
Wnętrza w nim bowiem wszystkich sal
Zmieniono na szpitala².

Szkoła istniała przed wybuchem wojny, a fakt, że z wojennej konieczności stała się szpitalem, wyraźnie ukazuje upadek dawnego systemu symbolicznego. Ale chociaż budynek szkolny funkcjonował wcześniej jako część starego porządku, to równocześnie jest znakiem tego, co dopiero nadejdzie. Kiedy miejsce to znów stanie się instytucją edukacyjną, powinno być już zupełnie inne od znanego sprzed wojny. Należy do realiów dopasować edukację – nie tyle jednak tę programową, co raczej „życiową”.

Sygnały metaforyki związanej z „uczeniem się” pojawiają się, chociaż nieczęsto, we wcześniejszej twórczości Staffa³. Jednak dopiero w *Szkole* występuje szkoła jako instytucja (zarówno budynek, jak i treści w nim przekazywane), która łączy się z nauką życia, niejako

¹ Informacja zamieszczona na stronach tytułowych drugiego wydania tomu (L. Staff, *Tęcza łez i krwi*, Warszawa 1921, s. 4).

² L. Staff, *Poezje zebrane*, t. 2, Warszawa 1967, s. 7-16.

³ W *O nauczaniu cnoty* mistrz ma uczniów, którym próbuje wpoić zasady pięknego życia (tamże, t. 1, s. 564-565; tom *Płakom niebieskim*, 1905), w *Nauce słonecznej* ludzie mają się uczyć mądrości i radości od słońca (tamże, t. 1, s. 707; tom *Uśmiechy godzin*, 1910), a w *Nauce śmierci* należy się uczyć na podobnych zasadach, co żołnierstwa, żegluga i życia: „Śmierci tak jak wojny nauczyć się trzeba”, „Śmierci się nauczyć trzeba jak żegluga”, „Śmierci tak potrzeba uczyć się jak życia” (tamże, t. 1, s. 959-960; tom *W cieniu miecza*, 1911).

„ustawia” widzenie świata. Co ciekawe, następuje odwrócenie porządku – upersonifikowana szkoła najpierw sama się uczy, poprzez „ciało” i „umysł” („wchłoniesz w siebie”, „zapamiętasz”), by później móc uczyć innych. Przyswoić czy uaktualnić powinna jednak nie wiedzę abstrakcyjną, teoretyczną, zapisaną w podręcznikach, ale lekcję żywego świata i jego konkretnych, danych empirycznie (a przy tym bolesnych) przemian:

O, szkoło, zanim kiedyś znów
Nadejdą czasy zmiany:
Ty wchłoniesz w siebie ciał tych ból,
Co jękiem wsiąka w ściany
I zapamiętasz wszystko to,
O czym dziś mówią rany.

Przepój się wonią, którą tchnie
Gaza i krwawa wata,
I dzieci małe, które są
Przyszłością, jutrem świata,
Zawczasu prawdy ucz, by im
Nie przysła w późne lata.

Edukacja, jaką proponuje Staff, jest zaskakująca – ale skoro wojna przewróciła dawne porządki, to wartości, którymi należy się kierować w życiu, też trzeba przeformułować⁴. Nawet jeśli oficjalne treści nauczania się nie zmieniają:

I gdy znów kiedyś w salach tych
Popłynie słów obfitość:
Że życia celem miłość jest,
Nie żądz surowych sytość,
Że sprawiedliwość rządzi nam
I miłosierdzie, litość:

to szkoła, najwyraźniej traktowana jako zjawisko szersze, nieograniczone tylko do szkolnego programu, ma uczyć treści nowych, innej „prawdy”:

⁴ Adam Poprawa proponuje przeczytanie tomu *Tęcza łez i krwi* „jako zapisu porażenia świadomości wojną” (A. Poprawa, *Leopolda Staffa porażenie wojną. Tęcza łez i krwi*, [w:] *Poezja Leopolda Staffa. Interpretacje*, red. A. Czabanowska-Wróbel, P. Próchniak, M. Stala, Kraków 2005, s. 377), a *Szkołę* umieszcza wśród przykładów poezji pacyfistycznej (zob. tamże, s. 379-380). Zauważa także: „Nie chodzi [...] w wierszach Staffa o ideologiczne wyjaśnienie wojny, lecz o, spowodowane jej doświadczeniem, zasadnicze przewartościowanie” (tamże, s. 388).

Ty szepcz, że dawno minął czas
 Złudzenia i liryzmu
Że pustą bańką mrzonki są
 Ludzkości, chrystianizmu,
I czego wojna uczy nas,
 Zimnego ucz cynizmu.
[...]
Ucz, szkoło, że się nazbyt słów
 Podniosłych darmo traci.
Bo podstęp, chytrość, lisi chód
 W praktyce więcej płaci,
A skryta zdrada, z krzywdy zysk
 Ma miano dyplomacji.
[...]
To, szkoło, wpajaj w dzieci mózg:
 Cześć gwałtu i obola.
Pięści, pod którą w zbrodnię gna
 Posłuszna ludów dola.
Aby dzicząc dzikość siać.
 Bo taka silnych wola.

Szkoła byłaby więc szkołą życia w jego najgorszych aspektach – edukacją spod znaku siły i chciwości, nauką „oduczania się” wartości, których bankructwo obnażyły wojenne lata. Ten gorzki, pacyfistyczny poemat zostaje jednak w finale złagodzony:

Lecz gdy drgnie w którymś z dzieci coś,
 Co ludzką jest godnością,
Gdy snu w nim ocaleje strzep,
 Co zowie się wolnością:
Że, jak człek człeka, ludu lud
 Nie może być własnością:

Gdy błysnie w jednym choć ta myśl,
 Niech gniew mu spłoni lice,
Niech dzikość raz uświęci się,
 Iszcząc myśl-błyskawicę:
Że Brutus jeden i sam był
 I jedną miał prawicę!

Cały ten misternie skonstruowany program unieważnić może godna i pragnąca wolności jednostka⁵, a zgorzkniały, porażony wojną projektant nowej „szkoły” zdradza się z nadzieją, że przyjdzie ktoś, kto podważy proponowane treści nauczania. Ktoś, kto pokaże, że wbrew okrucieństwom, które wydają się zmuszać edukację do wyrzeczenia się „słów / Podniosłych”, miłości, litości, sprawiedliwości, wciąż możliwa jest inna wiedza – ta kierująca się ku poprawie przyszłości, a nie rzutowaniu przeżytej traumy na kolejne pokolenia.

Szkoła w funkcji soczewki skupiającej przemiany świata, barometru aktualnych poglądów na kondycję człowieka lokuje ten utwór w polu edukacji traktowanej metaforycznie – jako nauka życia (choć pojawia się tu konkretny budynek szkolno-szpitalnego). Staffowski poemat z granicy okresów historii (i historii literatury) zapowiada zjawisko, które dostrzec można w poezji dwudziestolecia międzywojennego: temat szkoły z jednej strony traktowanej jako, wywołujący ambiwalentne odczucia, instytucjonalny fakt i element biograficzny, z drugiej – jako „szkoła świata” i rezerwuarnie pojęć przydatnych w mówieniu o egzystencji.

Przywoływane w kolejnych podrozdziałach wiersze w większości powrócą w drugiej części pracy, w analizach metafor czerpiących z poszczególnych elementów edukacyjnej rzeczywistości. W tym rozdziale istotne będą one jako fragmenty mapy międzywojennej i wojennej metafory szkoły w poezji, pozwalające podjąć próbę syntezy użycia takich zabiegów w latach 1918-1944 – z wykorzystaniem historycznoliterackiej, a więc przede wszystkim pokoleniowej i grupowej struktury tego okresu. Najliczniej metafory szkolne występują w twórczości poetów z kręgu skamandrytów, uznających wszak Staffa za patrona.

Uczniowie (ze) Skamandra⁶

W pierwszym tomie katowickiej serii *Skamander* Wojciech Ligęza analizuje poświęcone szkole wiersze Juliana Tuwima i Kazimierza Wierzyńskiego. Zauważa: „[...] słowo »szkoła« nie ogranicza się do swych podstawowych znaczeń, [...] ta błaha z pozoru tematyka wiąże się niekiedy z ważnymi założeniami filozofii i estetyki twórczej tych

⁵ W kontekście sytuacji Polski tego czasu uwzględnić należy także wątek szans na powojenną niepodległość. Poprawa przytacza opinię Artura Hutnikiewicza o *Tęczy leż i krwi*: „Zbiór ten ujawnił charakterystyczne rozdarcie poety, w którym sprzeciw wobec wojny, będącej cofnięciem się w jakieś mroczne i ponure dzieje ludzkości, łączył się paradoksalnie z nadzieją odzyskania bytu niepodległego” (A. Hutnikiewicz, *Młoda Polska*, Warszawa 1996, s. 133; cyt. za: A. Poprawa, *Leopolda Staffa...*, s. 378).

⁶ Podrozdział jest zmienioną wersją artykułu: K. Czaja, *Liebert, Tuwim – do tablicy. O skamandryckiej metaforyzacji szkolnej*, [w:] *Skamander. Tom 11. Reinterpretacje*, red. M. Tramer, A. Wójtowicz, Katowice 2015, s. 351-366.

poetów”⁷. Po blisko czterdziestu latach warto rozwinąć proponowaną w tamtym artykule koncepcję szkolnego języka, który „pseudonimuje istotne problemy ludzkiej egzystencji”⁸. Przedmiotem zainteresowania będą więc przede wszystkim te aspekty poetyckiego idiomu, które wiele mówią nie tyle o samym wizerunku szkoły w poezji skamandrytów, ile raczej o tym, co ukazywane jest poprzez przywołanie szkolnej rzeczywistości i terminologii. Ligęza dokonuje podobnych rozróżnień, wskazując fakt, że związanego z edukacją słownictwa używają Tuwim i Wierzyński w naturalnym kontekście we wspomnieniowych wierszach o szkole, ale może ono także oznaczać utracone dzieciństwo lub występować w wypowiedziach o charakterze symbolicznym – wtedy, gdy pseudonimuje problemy egzystencjalne⁹. Spostrzeżenia badacza dotyczące dwóch poetów warto uzupełnić o przykłady pochodzące z wierszy skamandryckich „satelitów” – przede wszystkim Jerzego Lieberta, ale także Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej czy Mieczysława Jastruna¹⁰.

Już wtedy, gdy przyszli skamandryci chodzą jeszcze do szkoły, Stanisław Witkiewicz zauważa:

W naszych czasach, czasach systemów szkolnych, gdzie „szkolarstwo” uważa się za wiedzę, gdzie szkoła jest w absolutnej niezgodzie z psychologią człowieka, gdzie metody uczenia i cele nauki nie mają nic wspólnego z człowiekiem żywym i życiem rzeczywistym [...] w naszych czasach zabija się na marne, na nic drze się na strzepy i zamienia się w śmiecie najdzielniejsze, najlepsze siły młodej duszy [...]. System szkolny bierze dziecko w szóstym roku życia i puszcza dwudziestoletniego człowieka, po czternastu latach ciężkich robót, „ze świadectwem dojrzałości w kieszeni”, duszą naderwaną, przepojoną wiarą w patenty, miejsca, stanowiska, kariery obstawione przywilejami, wynikającymi z ukończenia szkoły – ze zdania matury¹¹.

⁷ W. Ligęza, *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze o szkole*, [w:] *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*, red. I. Opacki, Katowice 1978, s. 174.

⁸ Tamże, s. 185.

⁹ Zob. tamże, s. 179.

¹⁰ Przy świadomości niejednoznaczności takiego zaklasyfikowania. Anna Nasiłowska nie odnotowuje M. Jastruna wśród skamandryckich „satelitów” w haśle słownikowym (A. Nasiłowska, *Poezja*, [w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. A. Brodzka i in., Wrocław 1992, s. 1004-1010), nie wymienia go także Janusz Stradecki w haśle *Skamander* (*Słownik literatury polskiej...*, s. 1004-1010), ale Jerzy Kwiatkowski omawia międzywojenną twórczość tego poety w rozdziale poświęconym „poezji typu skamandryckiego” (J. Kwiatkowski, *Dwudziestolecie międzywojenne*, Warszawa 2000, s. 161-163). Trudności w jednoznacznym zaklasyfikowaniu M. Jastruna objaśnia Jacek Trznadel: „Dość trudno związać twórczość Jastruna w dwudziestolecie w sposób wyraźniejszy z określonym kierunkiem poezji polskiej. Stanowisko poety wyróżniającego się od pierwszych swych debiutów odrębną indywidualnością twórczą, zdaje się nie podporządkowywać żadnej upodabniającej go do innych szkole. W dwudziestolecie rzucano przy nazwisku Jastruna dość często nazwę »Skamandra«. Istotnie: zachowanie zewnętrznej czytelności frazy poetyckiej wielu utworów, nie skażony eksperymentatorstwem język, tradycyjna przeważnie wersyfikacja. Ale wiele waga różnice. W przeważającej części utworów optymizm pierwszego okresu »Skamandra« zastąpiony został skrajnie pesymistyczną koncepcją życia, czytelność poezji – szyfrowaniem obrazu świata, jasność i konkretność lirycznego toku – metodą symboliczną” (J. Trznadel, *O poezji Mieczysława Jastruna*, Wrocław 1954, s. 11).

¹¹ S. Witkiewicz, *Dziwny człowiek*, Lwów 1903, s. 24–25; cyt. za: M. Rusek, *Literacka antropologia szkoły przełomu XIX i XX w. Rekonesans*, „Ruch Literacki” 2014, nr 1, s. 40.

Chwilami podobnie traktują szkołę poeci ze Skamandra i twórcy pozostający pod wpływem tej grupy. Ligęza sygnalizuje ten problem przy analizie utworu Tuwima *Nauka*. Wiersz zaczyna się wersami: „Nauczyli mnie mnóstwa mądrości, / Logarytmów, wzorów i formułek”¹² (WZJT, 1, 289-290). Po wyliczeniu elementów wiedzy szkolnej następuje podsumowanie takiego nauczania: „Różne rzeczy do głowy mi wkuli, / Tumanili nauką daremną”. Ligęza stwierdza: „Instytucjonalny język szkoły zostaje oddzielony od wywyższonego w poezji skamandrytów, języka naiwnego. [...] Odrzucenie wiedzy szkolnej w wierszu *Nauka* to równocześnie akceptacja percepcji naiwnej”¹³. Jednak przykładów takiego podejścia jest w utworach poety więcej¹⁴ i można chyba potraktować sprzeciw wobec systemowej edukacji także jako wyraz buntu przeciwko instytucjom w ogóle. Analizując twórczość Tuwima w kontekście filozofii Jana Jakuba Rousseau, Ireneusz Opacki pisze:

[...] świat wspólnoty staje się zagrożeniem dla autentyzmu jednostki, staje się światem redukującym jej autentyzm i indywidualność. Składa się na to wiele wymienionych przez Jana Jakuba Rousseau kategorii zinstytucjonalizowanego społeczeństwa [...]. Będzie to zbiorowy obyczaj, standaryzujący sposoby zachowań się jednostek wchodzących w skład wspólnoty. Będzie to wspólny „język publiczny”, język „sztuczny” [...]. Będzie to „autorytet instytucji”, wyznaczający człowiekowi pozycję w społeczeństwie bez względu na jego rzeczywiste przymioty¹⁵.

Być może szkoła jako instytucja znana od dzieciństwa staje się łatwym celem ataków, które trudniej byłoby wymierzyć w nieuchwytny, abstrakcyjny system społeczny. Szkoła to zresztą „wdzięczny” obiekt buntu nie tylko dlatego, że stanowi fragment systemu, lecz także dlatego, że jest fragmentem o dużych uprawnieniach do wywierania wpływu na jednostkę.

W wierszach Tuwima niejednokrotnie pozytywnie wartościowani są ci, którzy nie podporządkowali się edukacji systemowej – a mądrość i szkolna wiedza zostają sobie przeciwstawione. Tak jest w utworze *Szczęście*:

Nieciekaw jestem ludzi,
Co nauk zgłębili sto:

¹² Cytowane w tym rozdziale utwory Juliana Tuwima pochodzą z dwutomowego wydania *Wiersze zebrane*, Warszawa 1971, oznaczonego dalej skrótem WZJT. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

¹³ W. Ligęza, *Tuwim i Wierzyńskiego...*, s. 184, 185.

¹⁴ Motywacji ataków na szkołę dostarczać mogą doświadczenia biograficzne. Poeta wspomina na przykład swoje przygody z arytmetyką: „Ta »artma« była zawsze moją piętą achillesową, którą to częścią nogi miałem nieraz ochotę kopnąć wszystkich nauczycieli matematyki” (J. Tuwim, *Moje dzieciństwo w Łodzi*, [w:] tegoż, *Dzieła V: Pisma prozą*, Warszawa 1964, s. 22).

¹⁵ I. Opacki, *Rousseau mieszczańskiego dwudziestolecia. „Samotność” i „wspólnota” w międzywojennej poezji Juliana Tuwima*, [w:] tegoż, *Król-Duch, Herostrates i codzienność*, Katowice 1997, s. 88; pierwodruk w: *Skamander. Studia z zagadnień...*

[...]

Wiem ja bez ksiąg niemało

I wiem, co znaczy żyć.

WZJT, 1, 17

Podobne wątki znaleźć można w wierszu *Nasza mądrość*:

Myśmy ludzie prości, ludzie nieuczeni,

Słowem-ogniem wszczęci, słowem-ogniem chrzczeni.

[...]

Bez ksiąg i bez nauk, lecz w zadumie niemej,

My jedyni jeszcze coś-niecoś tu wiemy:

WZJT, 1, 116

Ligęza nie rozwija analiz funkcji szkoły jako instytucji służącej metaforyzowaniu wrogiego jednostce systemu. Być może wynika to z omawiania twórczości Tuwima wyłącznie w zestawieniu z poezją Wierzyńskiego, w której takie antagonizmy są łagodniejsze. W wierszu *Lato w mieście* pojawia się wprawdzie wyznanie:

Śmiesznie pomyśleć:

Od sześciu lat nie miałem

Żadnych wakacji.

Drażnią mnie wszystkie książki,

Jak muchy brodzące w okiennym niebie.

Rzuciłbym wszystko i poszedł

Prosto przed siebie¹⁶.

PZKW, 1, 65-66

– ale wakacje są w tym wypadku jedynie należnym odpoczynkiem od ksiąg, opozycje nie rysują się więc tak ostro. Jedynie w wierszu *U nas na Litwie* (tekście, co ciekawe, z podmiotem kobiecym) szkoła odbiera dzieciństwo, sferę wolności:

Potem jeździłyśmy już do Wilna, do szkoły,

Kończyło się to wszystko, zaczynało miasto.

¹⁶ Cytowane w tym rozdziale utwory Kazimierza Wierzyńskiego pochodzą z dwutomowego wydania *Poezje zebrane*, Białystok 1994, oznaczonego dalej skrótem PZKW. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

Skończyło się to wszystko, najdroższe na ziemi,
Jedynе me wesele, jedno szczęście moje,

PZKW, 1, 142-143

W funkcji niszczenia niewinności i rodziny szkoła występuje także – nawet bardziej drastycznie – w wierszu *Sierota* M. Jastruna. Syn przebywa w szkole i przez to nie ma go przy śmierci ojca:

Syn ze schodów szkolnych zbiega, gdzie
Ześlizguje się dzień po poręczy,
I nie słyszy, jak w śmiertelnym śnie
Płacze ojciec od żdźbła lżejszy i od tęczy¹⁷.

PZMJ, 1, 103-104

Szkolna wiedza okazuje się bezużyteczna wobec śmierci:

Gdzie świetlistej protoplazmy syn?
Jaki wzór chemiczny, prawo ziemi,
Uspokoi straszliwy hymn
Skowyczący z przepaści niemej –

Jednak dopiero gdy ukazać krytyczne podejście Tuwima do systemu edukacji w kontekście Lieberta, mocno akcentującego przeciwstawienie przyrody, za którą się tęskni, i szkoły, przed którą pragnie się uciec, to zarysuje się poetyckie przymierze przeciwko szkolnym nakazom.

Fragment utworu Lieberta *Wagary* brzmi:

W tym białym, ciasnym domu chodzą różni panowie.
Rysują coś na tablicach, mówią słowo po słowie.
W mądrości swej okrutnej nie spojrzą nawet w okno,
Jak drzewa potargane pod srebrnym deszczem mokną.
Tak ich to mało wzrusza i tak im wszystko jedno,
Czy liście są zielone, czy oczy smutkiem więdną.
Ja nigdy ich nie pojmem i chyba nie zrozumieć,

¹⁷ Cytowane w tym rozdziale utwory Mieczysława Jastruna pochodzą z dwutomowego wydania *Poezje zebrane*, Warszawa 1984, oznaczonego dalej skrótem PZMJ. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

A oni mnie – to trudno – za mało widać umiem¹⁸.

PJL, 57

Wiersz *Wakacje* kończą wersy: „A jednak, przyjacielu, nad złote księgi *Eneidy* / Wyżej stawiam jeden czerwcowy, letni wieczór” (PJL, 60), a w *Zachęcie do ucieczki* wyartykułowane zostaje wezwanie:

Miło jest, przyjacielu, wyjechać wiosną,
Porzucić wszystkie nauki i tomy przeróżnych książek.
[...]
Rzućmy miasto. Porzućmy zajęcia wszystkie:
Ty – foliały naukowych ksiąg, teksty łacińskie,
Ja – moje powieści niedokończone, Platona i Chestertona.
[...]
Przyjacielu, wyjechać daleko, uciekać trzeba.

PJL, 58-59

Z kolei fragmenty dedykowanego właśnie Tuwimowi tekstu *Dzieciństwo* brzmią:

Nie umiałbym wcale czytać i byłbym bardzo szczęśliwy,
Chodziłbym spać wcześniej i patrzył, jak ciemniej szyby.
[...]
Na stacji tęsknić do domu, w niedzielę chodzić do kościoła,
Odrabiać pilnie lekcje i pytać – kiedy się skończy szkoła.

PJL, 177-178

Natomiast we *[Fragmentcie]* jako element wspomnień z dzieciństwa pojawia się szkoła ukazana następująco: „W tym gmachu, gdzie od słońca dzieli ciebie krata, / Uczyłeś się rachunków i stworzenia świata” (PJL, 212-213).

Podobne tony wybrzmiewają w wierszu Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Gołębia lekcja*:

Idźcie na odczyt. Usłyszycie tylko
Słowa człowiecze, przemądrzałe, błahe...
Ja – tu zostanę, gdzie blisko pod dachem

¹⁸ Cytowane w tym rozdziale utwory Jerzego Lieberta pochodzą z wydania *Poezje*, Warszawa 1983, oznaczonego dalej skrótem PJL. Po przecinku podany jest numer strony.

Głucho mi grucha tych gołębi kilka.

Spróbuję nowym oddać się uczuciom,
Ku ptakom senną obrócona twarzą,
By móc zrozumieć, o czym one gwarzą...
Idźcie na odczyt.

Mnie tutaj pouczą¹⁹.

WZPJ, 743

Szkolna mądrość według Tuwima okazuje się więc „daremna”, zdaniem Lieberta – „okrutna”, a w wierszu Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej – „błaha”. W *Gołębiej lekcji* próba przekroczenia bariery między człowiekiem i przyrodą wymaga odrzucenia edukacji instytucjonalnej, a ucznia we *[Fragmencie]* od natury (może też tej własnej, jednostkowej?) dzieli „krata”. Nic dziwnego, że pojawia się chęć „ucieczki”, skoro placówka postrzegana jest jako więzienie.

Szkoła jako metafora przymusu społecznego pozwala oswoić system. Łatwiej też wyobrazić sobie ucieczkę przed tego rodzaju naciskiem jako ucieczkę od konkretnej instytucji – wakacje czy węgry. Skamandryckie zastosowanie pojęć związanych z edukacją jest jednak bardziej złożone. Szkoła to nie tylko wrogi obiekt – w wielu utworach występuje w funkcji elementu utraconej przestrzeni dzieciństwa, dzięki czemu zyskuje wymiar pozytywny. Dokładne analizy tego ujęcia przeprowadza Ligęza, warto więc przytoczyć część rozpoznań badacza na temat Tuwima i Wierzyńskiego:

W największym skrócie: obaj poeci wskazują na kontrast „niegdyś i teraz”, istota tego „niegdyś” jest nieuchwytna, zamazana w pamięci – młodość widziana z perspektywy późniejszej jawi się jako utracona Arkadia. W krainie tej obaj wyznaczają ważne miejsce wspomnieniu szkoły. Powrót do przeszłości szkolnej ma wyraźnie charakter kompensacyjny. [...] Ucieczka od problemów wieku dojrzałego do wymaganej szkoły to częsty temat poetycki obu skamandrytów. [...] Szkoła jest więc obszarem wolności, obszarem, gdzie reguły świata nie zdążyły się jeszcze skomplikować, gdzie rytm życia odmierza dzwonek na przerwę. Oznacza także tęsknotę za świętą naiwnością, dążenie do skonstruowania prostszego i lepszego modelu rzeczywistości, chęć kreacji bezpiecznego azylu²⁰.

Takie interpretacje sprawdzają się zwłaszcza w wypadku Wierzyńskiego, dla którego powrót myślami do czasów szkolnych często faktycznie jest poszukiwaniem bez troski

¹⁹ Cytowane w tym rozdziale utwory Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej pochodzą z wydania *Wiersze zebrane*, Toruń 2003, oznaczonego dalej skrótem WZPJ. Po przecinku podany jest numer strony.

²⁰ W. Ligęza, *Tuwima i Wierzyńskiego...*, s. 176, 177, 178.

dziecięcych czasów – na przykład w *Wakacjach* („Ni stąd, ni zowąd wracają te czasy / Sztubackie, pełne świadectw i wakacji” [PZKW, 1, 59-60]), w *Balladzie o Kartaginie* („Gimnazjum przeszło, prześniło się dawno” [PZKW, 1, 76]) czy w *Czarnej muzie*:

Po dzieciństwie, wśród słodkich wiosen gimnazjalnych
Przyjdą pierwsze, najdroższe poetyckie noce...
O, już wtedy, jak wyrok twoich gwiazd fatalnych,
Dziwny szum, czarna muza, ci w śnie załopoce.

PZKW, 1, 125-126

Gdy przyjrzeć się pod tym kątem poezji Lieberta, to można dostrzec w niej większą ambiwalencję dotyczącą szkoły. Wspomniany już sprzeciw wobec zniewolenia łączy się z tęsknotą za niewinnością tamtych czasów nawet w obrębie jednego tekstu. Tak jest w cytowanym wcześniej wierszu *Dzieciństwo*, w którym ostatnie wersy brzmią: „Gdy myślę o tym wszystkim, jest mi dziwnie smutno i wesoło – / Bo dzieciństwo to takie zakłète, doprawdy zaczarowane koło”. W przywoływanym już *[Fragmencie]* nie ma pełnej idealizacji szkoły, wspominać ją jako czas samotności („Chłopcem byłeś samotny”), a mimo to okres nauki postrzegany jest jako czas sprzed „klęski”:

Uderzało twe serce pod ciasnym mundurkiem.
Dziś, w cichym, gorzkim smutku miłość go zanurza,
Gdy, jak po krzaku ciemnym, po nim przeszła burza
I po dniach, które pierwsze zadały ci klęskę,
Czujesz w chłopięcej piersi twe odruchy męskie.

Ligęza o roli szkoły w tekstach Wierzyńskiego i Tuwima pisze: „Czas przyszły odłoni dopiero rozmiary klęski”²¹. Najwyraźniej tę uwagę odnieść można także do Lieberta – z zastrzeżeniem, że mniej w jego poezji arkadyjskiej wizji uczniowskiej przeszłości. Warto też podkreślić zatarcie akcentowanej przez Ligęzę opozycji „niegdyś – „teraz”, wyrażenie związku z dawnym sobą, wyrażone w wersie: „Chłopcem byłeś samotny – i tak już zostanie”. Podobnie jest w tekście *Po prostu* Tuwima:

Usiadłem z geometrią na trawie,
Bo nazajutrz miał być egzamin.
[...]

²¹ Tamże, s. 177.

Zamyśliłem się wtedy – na chwilę,
Tak, po prostu, nad wszystkim, nad całym.
I tyle lat minęło, i rzeczy tyle,
A ja jeszcze jakoś nie przestałem.

WZJT, 1, 360

W twórczości Tuwima tęsknota za utraconym dzieciństwem, reprezentowanym przez szkołę, często jest bardziej jednoznaczna niż w poezji Lieberta. W utworze *Wspomnienie* powrót ze szkoły stanowi element dobrych czasów („Od twoich listów pachniało w sieni, / Gdym wracał zdyszany ze szkoły” [WZJT, 1, 216]), a w wierszu *Wtedy* wybrzmiewa wyznanie:

Kiedy nosiłem czapkę uczniowską,
Wszystko było doprawdy iluzją,
Marzeniem i beztroską.
[...]
Byłem jeszcze szczęśliwszy.
Dziś jestem tylko szczęśliwy.

WZJT, 1, 354

Z kolei utwór *Nad Cezarem* zderza szkolne czytanie łacińskich tekstów z dorosłym losem, w którym nie ma bezpiecznego portu. Co ciekawe, już w samym wierszu podkreślone zostaje to, że czas potrafi zmienić sposób postrzegania szkoły – od buntowniczego do pełnego tęsknoty²²:

Szkoło! Szkoło!
Gdy cię wspominam,
Tęsknota w serce się wgryza,
Oczy mam pełne łez!
[...]
Książko podarta!
Niejedną tobie rzuciłem obelgę,

²² W powojennej wypowiedzi podobny mechanizm opisuje także skamandrycki „satelita”, Stanisław Baliński: „Dziś, we wspomnieniu, czasy uczniowskie nabierają dla mnie czaru, myślę o szkole przez łzy, pamiętam twarze i nazwiska wszystkich moich kolegów i nauczycieli. A przecież zdaję sobie sprawę, że w rzeczywistości nie miałem głębszego sentymentu ani do kolegów, ani do nauczycieli. Jedynym celem było jak najszybsze ukończenie szkoły. Cel ten osiągnąłem. Nic mi to w życiu nie dało” (*Jak się uczyli współcześni pisarze polscy? Ankieta*, „Wiadomości” 1949, nr 16; cyt. za: S. Mauersberg, *Szkoła i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, „Rozprawy z dziejów Oświaty” 1991, t. 34, s. 150).

A dzisiaj każda twa karta
Słodkim wspomnieniem rani!

WZJT, 1, 355-356

Ligęza zauważa: „W wierszach o szkole odnajdujemy wizję świata czystego etycznie. Wszystko, co temu zaprzecza, znajduje się jakby na zewnątrz”²³. Podtrzymując koncepcje tego badacza na temat umitycznienia i kompensacyjnych właściwości ucieczki skamandrytów w szkolne czasy, warto dodać, że szkoła jako metafora utraconej niewinności ma przy okazji właściwości ułatwiające zrozumienie egzystencji. Ligęza cytuje wspomnienia Tuwima: „istota dzieciństwa jest czymś nieuchwytnym, jest jakimś nieustannym wczoraj, do którego z tęsknotą wyciągamy ramiona, wyteżamy znużone dniem dzisiejszym myśli i z której czarodziejską mocą pamięci wyczarowujemy z minionych lat słodkie i drogie wspomnienia”²⁴. Skoro dzieciństwo samo w sobie jest nieuchwytnie, to domena szkolna pozwala nadać mu strukturę, opanować je wspomnieniowo. Uczucia i myśli dzieciństwa zostają powiązane ze szkolnymi atrybutami: coś się pamięta, bo akurat zapowiedziany był egzamin z geometrii, serce uderzało „pod mundurkiem”, nosiło się „czapkę uczniowską”.

W utworze *1926701356*, jednym z pierwszych wierszy Jana Twardowskiego (zaczynającego w latach 30. twórczą drogę i zainspirowanego wtedy skamandrycką poetyką²⁵), naukowe abstrakcje wykorzystane zostają do definiowania człowieka:

Jasnym, gorącym spojrzeniem jak cyrklem utkwilem na niebie,
zataczam teraz półokrąg w zielonym świetle księżyca
i w cyfrach chłodnych oznaczam samego siebie,
szukając liczby swych marzeń w logarytmicznych tablicach.
Odmierzam w przestrzeni ekierką 45°. Kąt ostry.
Wypręgam ramiona i w trójkąt z uśmiechem przeradzam się naraz...
ważę 56 kilo, mam x centymetrów wzrostu,
serce w mych piersiach uderza jak stuk idącego zegara²⁶.

²³ W. Ligęza, *Tuwima i Wierzyńskiego...*, s. 178.

²⁴ J. Tuwim, *Moje dzieciństwo...*, s. 13. Ligęza cytuje niedokładnie jako: „istota dzieciństwa jest czymś nieuchwytnym, jest jakimś nieuchwytnym wczoraj” [podkr. – W.L.] (W. Ligęza, *Tuwima i Wierzyńskiego...*, s. 175).

²⁵ Twardowskiego nie wymienia się wśród skamandryckich „satelitów”, a późniejsza twórczość sytuuje go oddzielnie na mapie polskiej poezji współczesnej. Podkreśla się jednak bliskość jego wierszy z lat 30. z poetyką skamandrycką (choć wskazuje się równocześnie na silny wpływ Czechowicza). Zob. A. Sulikowski, „*Serce czyste...*” *Świat poetycki ks. Jana Twardowskiego*, Lublin 2011, s. 27-31; M. Żelasko, „*Nie przyszedłem pana nawracać...*” *Szkic o życiu i twórczości ks. Jana Twardowskiego*, Wrocław 2007, s. 69-73.

²⁶ J. Twardowski, *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2006*, Warszawa 2007, s. 10.

Z kolei z wiersza Twardowskiego *Pierwsza klasa* (1934) przebija tęsknota ucznia za minionym sobą i nostalgiczne wspomnienie: „Jakieś dawno minione okresy i półrocze... jakieś półrocze...”²⁷. Andrzej Lam zestawia oba teksty i o ile w pierwszym widzi wpływy Czechowicza, to w drugim podkreśla poetycką codzienność (którą można by zapewne odczytywać jako wpływ skamandrycki – zwłaszcza że podobnie jak w twórczości Tuwima wybrzmiewa tu pragnienie powrotu do szkolnej niewinności):

Kiedy właściwie Jan Twardowski zaczął pisać wiersze? Niepewną odpowiedź daje utwór o tajemniczym tytule cyfrowym *1926701356* [...], przypominający młodego Czechowicza, jeszcze z czasów futuryzującego „Reflektora” [...]. Te techniczne metafory szybko zanikły, pozostawiając jedynie tu i ówdzie ślady [...]. Bo już tramwaj z nieprzedrukowanego dotąd wiersza *Pierwsza klasa* [...] – wspomnienia pisanego przez siódmoklasistę: „z tornistrem podróż do szkoły kolorowym, śmiesznym tramwajem” – nie jest futurystycznym sztafażem, lecz po prostu częścią świata młodego ucznia, obok tornistra, bułki z masłem, dwóji z rachunków, pierwszego wiersza i lektury książek Karola Maya²⁸.

Dotychczasowe ustalenia dotyczą głównie szkoły, która pełni podwójną funkcję: metaforyzuje, ale czyni to z wnętrza opowieści o prawdziwej szkole. Tymczasem najciekawsze są te utwory, w których szkoła oswaja elementy egzystencji w oderwaniu od edukacyjnej sytuacji. Ligęza, porównując Wierzyńskiego i Tuwima, następująco opisuje te zabiegi:

O ile w poezji Wierzyńskiego wędrówka w czasie odbywa się w jednym kierunku, o tyle w poezji Tuwima relacja ta jest dwukierunkowa. Poeta szuka azylu w czasach szkolnych, ale też możliwe jest przeniesienie postawy młodzieńczej w sferę życia dojrzałego. W wierszach Tuwima daje się zauważyć taka waloryzacja omawianego tematu: przedstawienie życia w formie szkoły. Zakres znaczeniowy metaforyki szkolnej w liryce Tuwima jest o wiele szerszy niż w przypadku Wierzyńskiego²⁹.

Rozwijając ten wątek, Ligęza podkreśla metapoetycką przydatność szkolnych metafor na przykładzie utworu Tuwima *Wiersz*³⁰, którego zakończenie brzmi:

²⁷ Tamże, s. 16.

²⁸ A. Lam, *Poezja i doświadczenie: ucznia, powstańca i księdza. Wiersze Jana Twardowskiego z lat 1932–1959*, [w:] „A to co na krótko może być na zawsze...” *Pokłosie spotkania poświęconego pamięci księdza Jana Twardowskiego*, red. E. Hoffmann-Piotrowska, J. Puzynina, Warszawa 2007, s. 49. Por. K. Czaja, *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(tajemnica) w poezji księdza Jana Twardowskiego*, [w:] *Słowo, doświadczenie, tajemnica*, red. J. Kempa, M. Giglok, Katowice 2015, s. 122-123, 128-129.

²⁹ W. Ligęza, *Tuwima i Wierzyńskiego...*, s. 183. Warto zauważyć, że „przedstawienie życia w formie szkoły” uwyraźnia się także w poezji Wierzyńskiego, ale w jej etapie powojennym – w *Balladzie o słownikarzu, Lekcji konwersacji czy Rzeczy wstydlivej*. Na pierwszy z tych tekstów zwraca uwagę także Ligęza (tamże, s. 186).

³⁰ Tamże, s. 184.

Potem
nawias otwieram,
uwięzione wypuszczam żywioły,
czarną tablicę z działań wycieram.

I wracam wesoły
do domu ze szkoły
i w domu z miłości umieram.

WZJT, 2, 127

Czasem szkoła okazuje się przydatna w werbalizowaniu uczuć, dla których inaczej nie udałoby się być znaleźć adekwatniejszych słów. Tuwim zaczyna wiersz *Ogrody szpitalne* strofą:

Uchwycić tę dziwną chwilę, tę niewysłowioną,
Co zwykle po południu schodzi na ulicę
W dni świąteczne – i żale cię drżące owioną,
I poczujesz niezmierną w swym sercu tęsknicę.

WZJT, 1, 56

– a kończy wersami z czytelnym porównaniem: „I taki smęt poczujesz, nie znany nikomu, / Jak uczeń, co ostatni wychodzi ze szkoły”.

Najlepiej funkcję szkolnej metafory widać, gdy skamandryci stosują edukacyjną terminologię do osvajania największych, najbardziej skomplikowanych egzystencjalnych kwestii: drugiego człowieka, życia, śmierci. W wierszu *** [*Uczę się ciebie, człowieku...*] Liebert zestawia poznanie „Innego” z uczeniem się – przy czym nauka ta jest trudna, wciąż niedokończona:

Uczę się ciebie, człowieku.
Powoli się uczę, powoli.
Od tego uczenia trudnego
Raduje się serce i boli.
[...]
Uczę się ciebie i uczę
I wciąż cię jeszcze nie umiem –

PJL, 144

Podobne słownictwo występuje w wierszu Lieberta *Lisy*, tu jednak nauka dotyczy zmysłowości i grzechu³¹:

Ucz się, ucz się – dolinkami, pagórkami –
Jak ci chadzać, ślady mylić, żyć.
[...]
Ucz się, świątku, wiedzy lisiej, ucz!
Ucz się ziemi, mroku, szmeru, ucz się wiatru!

PJL, 145-146

Pobrmiewają tu echa *Szkoły* Staffa („Bo podstęp, chytróść, lisi chód / W praktyce więcej płaci”), a Anna Marta Szczepan-Wojnarska podkreśla, że utwór *Lisy* zamieszczony został w tomie *Kołysanka jodłowa* bezpośrednio po *** [*Uczę się ciebie, człowieku...*], chociaż zachęca do zdobycia zupełnie innej wiedzy³². Poezja Lieberta to dowód, jak różnym celom – szlachetnym i szatańskim – może służyć metafora szkoły. Podobne frazy, rodem z porządku edukacji, pojawiają się w czwartej części poematu *Spotkanie w czasie* z debiutanckiego tomu M. Jastruna o tym samym tytule (1929):

Ucz się nie pragnąć spełnienia, nie dążyć
Do celu, który jest kresem pragnienia.
[...]
Ucz się okrutnej prawdy niepamięci –
Bo czym jest pamięć, jeśli nie pragnieniem
[...]
Z każdego kształtu ucz się przemijania
Rzeczy, niesionych nieustanną falą,
Ażebyś umiał żegnać się bez żalu,
Kiedy nadejdzie chwila pożegnania.

PZMJ, 1, 9-10

³¹ „Lis jest szatanem, Lisy krążą, a to przypomina wszystkie wirowania w wierszach Lieberta, krążenia w szklanej kuli, kołowania wokół niedostępnego domu. Lis jest nie tylko wyobrażeniem alegorycznym, jest także doznaniem zmysłowym – jaskrawą, ciepłą, rudą plamą na śniegu. I następuje wcielenie lisa, grzeszna metamorfoza. Autoportret jest teraz zoomorficzny. [...] Tak zwycięskiego kuszenia nie ma w żadnym innym z wierszy Lieberta. Rzadko też spotykaliśmy się z taką aż wyrazistością roli, jak przy przedstawieniu tej pogańskiej metamorfozy” (J. Łukasiewicz, *Ruch i trwanie – Jerzy Liebert*, [w:] *Poeci dwudziestolecia międzywojennego*, t. 1, red. I. Maciejewska, Warszawa 1982, s. 550).

³² Zob. A.M. Szczepan-Wojnarska, „Z ogniem będziesz się żenił”. *Doświadczenie transcendencji w życiu i twórczości Jerzego Lieberta*, Kraków 2003, s. 203.

Najbardziej znany przykład tego rodzaju szkolnej metafory w twórczości skamandrytów to *Nauka z Czwartego tomu wierszy* (1923) Tuwima. Utwór, wcześniej przywołany jako ilustracja buntu wobec niepotrzebnej wiedzy szkolnej, kończą strofy:

I do dziś mam taką szkolną trwogę:
Bóg mnie wyrwie – a stanę bez słowa!
– Panie Boże! Odpowiadać nie mogę,
Ja... wymawiam się, mnie boli głowa...

Trudna lekcja. Nie mogłem od razu.
Lecz nauczę się... po pewnym czasie...
Proszę! Zostaw mnie na drugie życie,
Jak na drugi rok w tej samej klasie.

WZJT, 1, 289-290

Tekst, do którego przyjdzie jeszcze wrócić w kontekście metafor związanych z kontrolą uczniowskich osiągnięć, doskonale ilustruje szkolną ambiwalencję skamandrytów. Wiedza programowa wydaje się bezużyteczna, a jednak to w pojęciach szkolnych szuka się sposobu oswojenia ludzkiej kondycji. Życie jako lekcja, śmierć jako wezwanie do odpowiedzi, pragnienie ucieczki przed nią w „repetowanie” klasy³³... A w wierszu Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Dobre urodzenie* – przyjście na świat jako „koniec zaświatowych feryj” (WZPJ, 581-582). To właśnie słownik edukacyjny, związany z krytykowanym w skamandryckich wierszach przymusem, ale i z czasami, do których, jak pokazują inne poetyckie przykłady tych samych twórców, się tęskni, pozwala ująć egzystencjalną trwogę w znane od dzieciństwa terminy³⁴. Podobny paradoks przynosi

³³ Nietypowe podejście do „zostania na drugi rok”, które tradycyjnie postrzegane jest jako kara, a nie nagroda, znajduje odbicie we wspomnieniach poety, który w gimnazjum powtarzał klasę szóstą: „[...] oświadczyłem dyrektorowi, szalenie krótko i niezmiernie węzłowato, że egzaminów nie będę zdawał i że gotów jestem zostać w szóstej klasie na drugi rok. O wolności najcudowniejsza! Koledzy wkuwali się jak wariaci, tłumaczyli Owidiusza, rozwiązywali binomy Newtona, logarytmowali, nabijali sobie tępe na ogół łepetyny Karamzinem [...], a ja – lekki, swobodny, beztroski choć zadłużony, w odpiętym palcie, w pomiętej kiepie na bakier spacerowałem [...]” (J. Tuwim, *Moje dzieciństwo...*, s. 29). Wzmianka na ten temat pojawia się także w opublikowanym z rękopisu już po śmierci poety wierszu *** [*Gdy się jest synem buchaltera...*]: „Dwa lata siedząc w szóstej klasie / Gdy 200 rubli długów ma się” (WZJT, 2, 394-395).

³⁴ Inną ambiwalencję szkoły ukazuje w kontekście tego utworu Grzegorz Leszczyński: „W kulturowym obrazie szkoły kryje się jakaś dwuznaczność. Szkoła jest oparta zarazem na mądrości i głupocie, jest wyzwaniem do wolności poprzez bunt i stłumieniem wolności poprzez wymuszenie bezwarunkowego posłuszeństwa, jest sposobem bycia i postępowania z ludźmi i walką o przetrwanie w gąszczu wrogich i sprzecznych sił, jest szkołą dojrzałości i szkołą skarleńia, moralizuje i demoralizuje, buduje i niszczy. Jej horyzont jest jednocześnie horyzontem światła i ciemności: byt człowieka dojrzałego u kresu życia, jest tożsamy z bytem ucznia. Uczeń оголоcony ze szkolnych lekcji, zadań i »pamięciowy« traci swoją tożsamość” (G. Leszczyński, *Kulturowy obraz*

przywoływana już *Gołębia lekcja* Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej – nie dość, że nawet krytykę szkoły przeprowadza się w te same szkoły terminach („lekcja”), to metafora lekcyjna służy mówieniu o nauce faktycznie ważnej dla wartościowego życia. A w przewrotnym wierszu tej poetki *Do jednodniówki* wiedzy akademickiej przeciwstawia się ulotność życia uosabianą przez gazetę codzienną („W płynnej taśmie urodzin i zgonów” [WZPJ, 741]), która... udziela lekcji:

Ciebie słucham, nie filozofów!
Pełna wiary i z sercem lekkim
Mdlejesz oto, dając mi lekcję...

Wykorzystanie szkoły w skamandryckiej poezji dwóch reprezentantów grupy oraz „satelitów” (a więc swego rodzaju uczniów) Skamandra do wyjaśniania i oswajania egzystencji ma szeroki zakres. Rozciąga się od buntu wobec systemu, poprzez tęsknotę za niewinnością dzieciństwa, aż do metaforyzowania problemów tematycznie ze szkołą niezwiązanych – a tak pojmowana „szkoła życia” nigdy się naprawdę nie kończy. Najwyraźniej myślenie człowieka o świecie i o sobie samym zaskakująco mocno determinowane jest przez system edukacji. System, w którym, mimo jego braków (nieraz w tej twórczości atakowanych), chce się dobrze wypaść. Tuwim tak wspomina szkolne niepowodzenie podczas lekcji matematyki: „O wielu rzeczach, ludziach i faktach zapomniało się przez te dwadzieścia lat, ale tę pierwszą dwójkę w dzienniku widzę do dziś jak na dłoni”³⁵. Od szkoły nie udaje się skamandrytom uciec nawet w rozważaniach poświęconych nie tyle jej samej, ile raczej problemom egzystencjalnym. A skoro już i tak trzeba z nią żyć, to równie dobrze można ją metaforyzacyjnie wykorzystać. I spróbować czegoś się... nauczyć.

Ligęza zastrzega jednak, że nie cały Skamander poddaje się tej zasadzie: „W poezji Tuwima i Wierzyńskiego szkoła wyróżnia się jako oddzielny temat-obsesja, u pozostałych poetów plejady skamandryckiej źródła prywatnych mitologii są zupełnie odmienne”³⁶. Faktycznie, nie mają takiej predylekcji – przynajmniej w okresie międzywojennym – Antoni Słonimski³⁷ i Jan Lechoń, a w poezji Jarosława Iwaszkiewicza z tego czasu najbliższy

dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy, Warszawa 2006, s. 218).

³⁵ J. Tuwim, *Moje dzieciństwo...*, s. 23.

³⁶ W. Ligęza, *Tuwim i Wierzyńskiego...*, s. 174.

³⁷ Najbliżej szkolnego wątku w okresie sprzed II wojny światowej Słonimski byłby chyba w tekście *Kartka z notesu o poezji i nauce*, zawierającym między innymi wersy: „Chociaż poetów i uczonych / Nie łączy nic prócz pozorów / (Dochodów ograniczonych / I najrozmaitszych honorów)” (A. Słonimski, *Poezje zebrane*, Warszawa 1970, s. 130-131).

metaforyzowaniu przez szkołę egzystencjalnych treści byłby wiersz *Żywoty* (ze zbioru *Kasydy zakończone siedmioma wierszami*, 1925), w którym listę alternatywnych, wypełnionych przygodami wersji życia („Włoch czarny i namiętny”³⁸, „czerwonoskóry”, „bojar carski”, „czumak wędrowny”) puentuje ponure westchnienie: „A jestem domowym nauczycielem”. Ujęcie to można by wprowadzić wpisać w pierwszy omówiony aspekt metafory szkoły w twórczości Skamandra – szkołę jako przymus społeczny, więzienie uniemożliwiające jednostce twórczy rozwój. Jednak fakt, że rozczarowanym, znudzonym szkolnym bytowaniem jest w *Żywotach* nie uczeń, a nauczyciel, sytuuje utwór Iwaszkiewicza bliżej tekstów autorów awangardowych.

Nauczyciele (z) awangardy

Zawarte w tytule rozdziału sformułowanie „skamandryci i inne klasy” nie jest przypadkowe. Poza poetyką skamandrycką nie ma bowiem w dwudziestoleciu międzywojennym tak wyrazistej, popartej licznymi przykładami strategii wielopłaszczyznowego zastosowania szkolnej metafory. Nie znaczy to jednak, że tego typu zabiegi wcale się nie pojawiają.

W twórczości Awangardy Krakowskiej szkolny wątek dostrzec można w dwóch tomikach Juliana Przybosia z lat 30. Zakorzenione w biograficznym doświadczeniu pracy nauczycielskiej³⁹ utwory charakteryzuje przeciwstawienie codziennej nudy obowiązków pedagogicznych „prawdziwemu” światu przyrody, a także twórczości. Wyrazisty przykład stanowi utwór *Co dzień* ze zbioru *W głęb las* (1932):

Po schodach, piętrach, wzdłuż ścian korytarzy
szwendam się i objam, i nuda mnie miele
[...]
Skonany-m wśród zajęć szkolnych jak pośród pustaci,
ja, tępy mi pałami uczniów utłuczony belfer⁴⁰.

UPJP, 1, 93

³⁸ J. Iwaszkiewicz, *Wiersze zebrane*, Warszawa 1968, s. 141.

³⁹ Zob. J. Jurgała-Jureczka, *Julian Przyboś. Miasto jak kamień rzuciłem za siebie*, [w:] tejsze, *Historie zwyczajne i nadzwyczajne, czyli znani literaci na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn 2009, s. 47-67; A. Kwiatkowska, *Nauczyciel-poeta*, „Polonistyka 2009, nr 7, s. 25-28.

⁴⁰ Cytowane w tym rozdziale utwory Juliana Przybosia pochodzą z dwutomowego wydania *Utwory poetyckie*, Kraków 1984-1994, oznaczonego dalej skrótem UPJP. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

Monotonia nauczycielskiej egzystencji wyrażona zostaje przy pomocy metafor ze szkolnego właśnie rejestru – złe oceny, potocznie „pały”, nabierają wymiaru broni (z którą łączy je nazwa). A wystarczy oderwać się od codzienności, wyjść w świat, by sytuacja się zmieniała – wprowadzie na niosącą ze sobą niepewność i kosmiczne wręcz zagrożenie, ale przynajmniej nie nudną, za to pozwalającą odzyskać „ja”:

Lecz wystarczy niewiele:
W pierwszy lepszy wieczór jasny
wyjść za lasek zamiejski, ku polom w górze,
a
głowę porywa mi otchłań i migot przerażeń,
nie ma ziemi – tylko zawrót konstelacji
i wystawiony na cel sfer
przepastnych:
ja.

Podobne echa słychać we fragmencie *Opowieści wiosennej* (*Równanie serca*, 1938):

Wyjdiesz z sutereny zapadłych klamek
i wykluczeń,
ze swego losu wyciętego z drobnych ogłoszeń,
posłuchasz:
kos
po stokroć
cały las ogłosił;
powściągliwiej niż dzwonek ze szkoły
woła,

UPJP, 1, 111

– a także w *Lipcu* z tego samego zbioru:

Na świadectwach, wzbici w radość, odlecieli uczniowie,
drży powietrze po ich śmigłym zniku.
Wakacje, panie profesorze! Pora
trześć wesoło słowa jak futra na wiosnę
oraz
czasowniki przez dni lata odmieniać!

UPJP, 1, 114

Znów chęć uwolnienia się od szkoły (która „jest jak stara szafa – ciasna, ciemna i cuchnąca stęchlizną”⁴¹) wyraża związana z nią terminologia, a radość z wakacji wynika z faktu, że to, co ważne, znajduje się gdzie indziej: wśród pagórków, strumieni i drzew. Dopiero tam, z dala od profesorskiej roli, można mówić swoim jednostkowym językiem, odmienianym (i odmienionym) „przed dni lata”, i zadać sobie istotne pytania – choćby o możliwość poetyckiej artykulacji:

Jak ten skryty poryw widoku i ciszę zatuloną w szumie
szeptanymi pytaniami – wydać?

Jakże w cieniu, pod lipą – przysłowić?

Analizując wiersz *Co dzień*, Tadeusz Kłak zauważa nietypowość dojmującej w nim nudy na tle innych dokonań poetyckich Przybosia: „Ich bohaterowie takich stanów nie przeżywali, nuda i bezsens egzystencji były im całkowicie obce”⁴². Badacz wyjaśnienie znajduje właśnie w fakcie zaakcentowanej w utworze profesji. Rozważania Kłaka uzasadniają, czemu akurat szkolne sceny i taka metaforyka stają się wyrazem bezsensu codziennej egzystencji i tęsknoty za natchnionym działaniem:

Utwór ten wraz z kilkoma innymi (na przykład *Opowieść wiosenna* i *Lipiec*) należy do tych utworów, gdzie Przyboś-nauczyciel użycza swojemu bohaterowi statusu pedagoga. Te teksty, pisane w okresie pobytu Przybosia w Cieszynie, wolno łączyć z realną biografią ich autora. Praca nauczycielska stanowiła wówczas dla niego jeden z najważniejszych wymiarów egzystencji. Dotychczasowe świadectwa dotyczące Przybosia-nauczyciela przynosiły portret raczej ubarwiony, przesadnie optymistyczny. [...] Segment „nauczycielski” swej biografii Przyboś redukował i spychał na obrzeża świadomości. Podobny proces dokonał się w liryce autora *W głębi las*. W niej również ta cecha osobowości niezwykle rzadko dochodzi do głosu i na ogół w kontekście ujemnym. Nawet bowiem *Lipiec*, w którym „Na świadectwach, wzbici w radość, odlecieli uczniowie” wyraża nie tylko radość uczniów, ale i – pośrednio – nauczyciela. [...] Usytuowanie bohatera Przybosia na peryferiach i narzucona mu rola nauczyciela sprawiły, iż odczuwał on to jako rodzaj degradacji i poniżenia⁴³.

⁴¹ A. Kwiatkowska, *Nauczyciel-poeta...*, s. 25. Por. też, Przyboś a Kochanowski, „Podteksty” 2007, nr 3, <http://podteksty.amu.edu.pl/podteksty/?action=dynamic&nr=10&dzial=5&id=237> [data dostępu: 26.11.2015]; K. Irzykowski, *Mgły na Parnasie (odczyt radiowy)*, [w:] tegoż, *Słoń wśród porcelany. Lżejszy kaliber*, Kraków 1976, s. 400-406.

⁴² T. Kłak, „Siatka innej geografii” (*o cieszyńskim okresie twórczości Juliana Przybosia*), [w:] *O Julianie Przybosiu. Wspomnienia. Studia. Szkice*, red. T. Bujnicki, K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 1983, s. 48.

⁴³ Tamże, s. 49, 50.

Na biograficzne usytuowanie tych tekstów Przybosa i ich odrębność od znanych poetyckich realizacji programu Awangardy Krakowskiej wskazuje też prawie całkowity brak szkoły w wierszach Tadeusza Peipera – właściwie odnotować można jedynie *Przemówienie profesora L. K.* (jeden z drukowanych wcześniej osobno fragmentów poematu *Kroniki dnia*), w którym policjant musi uspokoić gimnazjalnego profesora zatrzymującego przechodniów i na podstawie swoich zawodowych doświadczeń formułującego prawdy o ludzkiej kondycji:

„Słuchajcie – mówił – znam tajemnice ludzkiego oblicza,
patrzę w człowieka poprzez małych ludzi z szkolnej ławy,
człowiek jest zły i złym pozostanie,
ludzie są podli, wszyscy, wszyscy,
pan, pan, pani, wy i oni i one
[...]”⁴⁴.

Nie rozpala też szkoła umysłów Drugiej Awangardy. W dedykowanym Iwaszkiewiczowi wierszu Czesława Miłosz *O młodszym bracie z Trzech zim* (1936) pojawia się informacja, że tytułowy bohater „chodzi do szkoły”⁴⁵, oraz wersy: „Mój nauczyciel, smutny, pogardliwy, / nie wie, że śledzę każdy jego krok”, co można by uznać za szkolne metafory twórczości pojmowanej jako uczenie się od mistrzów i generacyjne (rodzinne wręcz) następowanie po sobie twórców („Złączeni jednym węzłem dziedziczenia”) – ale to raczej wyjątek, na dodatek dość konwencjonalny.

Nieco wyrazistszego przykładu dostarcza twórczość Józefa Czechowicza – co znamienne, wykonującego zawód nauczyciela. Obok szkoły widzianej w *autoportrecie* jako coś nudnego, od czego uczeń ucieka na front:

ze snów dzieciństwa mnie wydarł
z nudów książki szkolnej
serdeczny jan wydra
i brat w mundurze
taki duży

⁴⁴ T. Peiper, *Poematy i utwory teatralne*, Kraków 1979, s. 133-134. Także Jan Brzękowski w twórczości przedwojennej rzadko korzysta ze szkolnej metafory. Za wyjątek uznać można *Lekcję astronomii* (Arkusz poetycki, 1938) – wiersz, w którym tytułowa metafora służy uchwyceniu szeregu dynamicznych scen z udziałem gwiazd i czasu (zob. J. Brzękowski, *Wiersze awangardowe*, Kraków 1981, s. 121).

⁴⁵ C. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 71-72.

oraz wyrażonej w tekście *kwiecień tych co bez troski nadziei*, że uczniowie zdołają ocalić część kwietniowego piękna („dzieciaczki po świętach w tornistrze / resztę wiosny przywieziecie z pól” [PZJC, 175]), pojawia się wśród wierszy lubelskiego awangardzisty wizja bardzo zbliżona do tej z „nauczycielskich” wierszy Przybosia. Utwór *rano* (z roku 1931, drukowany w 1963) zaczyna się – w charakterystycznym dla tego poety duchu wizyjno-katastroficznym – wersem: „miałem sen snów” (PZJC, 292). Oniryczną relację, pełną ognia („lotnik płonął jak pelargonie”, „milczące ognie pieców”) i niepokojących, ale intensywnych i atakujących różne zmysły obrazów, przerywa przebudzenie. Poranny „uliczny gwar / zwyciężył na wadze snów”. Śniący zostaje wytrącony z wielkiego marzenia sennego i wtrącony w, równie wielką, otchłań codzienności: „w sekundę po śnie snów / deptałem lęki lęków”. Finał wiersza to obraz powrotu do obowiązków, do powtarzalności („znów”), od której na chwilę udało się uciec w wyjątkowość – obrazów, ale i śniącego je człowieka:

rano
do szkoły znów
idę z beretem w rękę.

Anita Jarzyna czyta ten wiersz w kontekście biografii poety: „W perspektywie autobiograficznej *rano* staje się wierszem-sygnałem, zapowiedzią decyzji, podjętej przez autora dwa lata później. Powrócę jeszcze do tego momentu w biografii Czechowicza, kiedy rezygnuje on z pracy w szkole”⁴⁷ – ale jest to przecież również bardziej uniwersalny wyraz przepaści między intensywnym światem snów i pragnień a monotonią życia. Jak zauważa Ewa Kołodziejczyk: „Sen uwalnia od ról nakładanych nań przez rzeczywistość. [...] poeta notuje nie tylko chwile zagłębiania się w sen, ale także przykre chwile przebudzenia, oznaczające konieczność włączenia się w działanie [...]”⁴⁸.

Prawie nie spotyka się metafory szkoły w powstałej w tym czasie poezji najważniejszych futurystów. W tomie *Futuro-gamy i futuro-pejzaże* Stanisława Młodożeńca

⁴⁶ Cytowane w tym rozdziale utwory Józefa Czechowicza pochodzą z wydania *Poezje zebrane*, Toruń 1997, oznaczonego dalej skrótem PZJC. Po przecinku podany jest numer strony.

⁴⁷ A. Jarzyna, *Józef Czechowicz. Szkic dydaktyczny (dla Władysława Panas)*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 19.

⁴⁸ E. Kołodziejczyk, *Czechowicz – najwyżej piękno. Światopogląd poetycki wobec modernizmu literackiego*, Kraków 2006, s. 157.

jest wprawdzie utwór *Do szkoły*, ale to po prostu skonstruowana charakterystycznym dla tego poety językiem opowieść o zderzeniu wiejskiego świata z obowiązkiem szkolnym:

– Do szkoły! do szkoły dzieci!

Ano jużci –

nie popuści –

– Szkoła!!

– *Rozumy stroić!*

*Świat lepiejrować!...*⁴⁹

W jednym z nielicznych wyjątków Bruno Jasieński sięga po szkolną metaforę w *Bajce o paszportach*:

Jeździł malec na lekcji paluchem po mapie,

Nagle z krzykiem profesor za rękę go łapie.

„Com zawinił, że krzyczysz?” – pyta z bekiem malec.

– Bez paszportu-ś wysunął za granicę palec! –⁵⁰

Sytuacja szkolna staje się ilustracją szerzej pojmowanego zniewolenia. Choć to absurdalne, ojciec ucznia, który przekroczył narysowaną na mapie granicę, płaci za paszport – a potem bije syna: „Gdy mu potem prał skórę, jak ojciec potrafią, / Mruknął syn: »Po cholere z taką geografią!«”. Morał uderza zarówno w nieprzystawalność szkolnej wiedzy do realiów, jak i w same realia – świat pełen przemocy, nierówności i ograniczania wolności jednostki:

Stąd morał dla szkół naszych sam się zdaje płynąć:

Czy nie lepiej ten przedmiot zupełnie pominąć?

Bo skoro kto nie magnat – nie przekroczysz granic,

Po cóż uczyć się tego, co i tak ci na nic?

Zacięcie społeczne ma też *Scena przy strumieniu*. *Poemat* Lucjana Szenwalda z 1936 roku, a obszerny fragment tego tekstu dowodzi, że szkoła uczy treści wyselekcjonowanych, pomijając los klas uciśnionych, których nie przekonuje wiedza wygodna dla panujących. Z drugiej strony – ten sam członek grupy Kwadryga pisze klasyczną pochwałę nauczyciela

⁴⁹ S. Młodożeniec, *Utwory poetyckie*, Warszawa 1973, s. 212-215.

⁵⁰ B. Jasieński, *Poezje zebrane*, Gdańsk 2008, s. 305-306.

Ku czci filologa. Można przywołać jeszcze wiersz autentyisty Jana Bolesława Ożoga *Korepetytor* z tomu *Ogier i makolągwa* (1939) – historię zakochanego w uczennicy nauczyciela („To Herr Professor, taki drobny, śmieszny – / zakochany!”⁵¹), którego ukochana wyjechała („Daremnie się od płatków śniegu / całować ucze usta jej”).

Niewiele jest jednak tych przykładów zastosowań szkolnej metaforyzacji w poezji awangardowej, a i one najczęściej stanowią po prostu efekt biograficznych frustracji lub realizują doraźne cele polityczne, ograniczając się do przeciwstawienia szkolnej niewoli w różny sposób rozumianemu marzeniu o swobodzie. W awangardowych tekstach nie ma tak interesującego przełożenia między mechanizmami szkoły a regułami egzystencji, jak choćby w *Nauce* Tuwima. Być może obecność szkoły i związanych z nią metafor w poetyce skamandryckiej, a jej niewielkie nasilenie w poetykach awangard i innych „nowatorskich” ruchów artystycznych dwudziestolecia wiąże się z odmiennym nastawieniem do przeszłości? Skamandryci nie tylko chętnie sięgają po rekwizyty codzienności, ale i nie odrzucają tradycji tak gwałtownie, jak twórcy spod znaku awangard czy futuryzmu – z założenia nastawieni na to, co nowe⁵². A szkoła to wszak instytucja klasyczna, element dotychczasowego porządku, ewidentnie hołdujący „skostniałym” regułom. Może dlatego dla Tuwima sens edukacji mimo buntu jest złożony, a rola związanych z nią pojęć w mówieniu o egzystencji okazuje się istotna, a dla Przybosa czy Czechowicza szkoła, o ile w ogóle się pojawia, stanowi źródło frustracji i zniewolenia?

Więcej frapujących metafor – i to zarówno w poezji twórców różnych ugrupowań czasów dwudziestolecia, jak i w wierszach kolejnego pokolenia – pojawia się w okresie II wojny światowej⁵³.

Wojenna edukacja

Przegląd związanych z wojną „edukacyjnych” metafor zaczyna się już przy reakcji na wezwanie do obrony Polski. „Kwadrygowiec” Stanisław Ryszard Dobrowolski w *Odezwie*

⁵¹ J.B. Ożóg, *Poezje zebrane*, t. 1, Warszawa 1977, s. 119-120.

⁵² Byłoby to zasadniczo zgodne z podziałem Kwiatkowskiego na „nurt ewolucyjny” (skamandryci i ekspresjoniści) i „nurt rewolucyjny” (futuryści i Awangarda Krakowska) w okresie od 1918 do początku lat 30. W kolejnej dekadzie badacz używa już pojęć poezji „pierwszego wyrazu” (typ skamandrycki), „drugiego wyrazu” (awangarda) i „trzeciego wyrazu” (wizjoneryzm) (zob. J. Kwiatkowski, *Dwudziestolecie międzywojenne...*, część druga: *Poezja*).

⁵³ Poezja lat 1939-1944 uwzględniona zostaje w tym rozdziale zgodnie z rozpowszechnionym poglądem, który przywołuje Anna Nasilowska: „Okres wojenny uważany jest przez większość historyków literatury za dalszy ciąg i przedłużenie dwudziestolecia międzywojennego” (A. Nasilowska, *Poezja*, [w:] *Słownik literatury polskiej...*, s. 813).

z 1939 roku prezentuje serię szkolnych metafor, w których zestawia frazy rodem z instytucjonalnego nauczania („moją szkołą”, „uczyła”, „uczyli”, „lekcje”) z nauką wolności, odwagi i honoru, wpajaną od dziecka przez warszawską dzielnicę:

Na Powiślu – tam moja młodość,
moją szkołą – Wola gorąca,
i dlatego bez plakatów i odzew
niepodległość rozumiem od brzdąca.

[...]

Ech, szumiało wiatrami Powiśle,
hukiem fabryk uczyła Wola
myśleć śmiało i czuć niezawisłe
i przed nikim nie schodzić z pola.

Bo uczyli mnie tam nad Wisłą,
że o honor m u s o w o też bić się
– takie lekcje w sercu nie wyschną,
taki morał zdradza się z życiem⁵⁴.

Wobec upadku Warszawy Tuwim na emigracji w Paryżu pisze *Lekcję*, w której – poza tytułem – pojawia się szereg metafor szkolnych („ucz się”, „elementarz”, „Zapamiętasz?”), a wymagana do opanowania polszczyzna utożsamia polski los, staje się językiem pamięci wojennego okrucieństwa:

Ucz się, dziecko, polskiej mowy:

To przed domem – to są groby,

Małe groby, wielki cmentarz...

Taki jest twój elementarz.

[...]

Na Warszawie mrok żałoby,

Ucz się pięknej polskiej mowy.

[...]

Piszcza małe upiorzeta...

Zapamiętasz? Zapamiętam.

[...]

Ucz się gruzów, ruin ucz się,

Z upiorami siąść przy uczcie,

⁵⁴ S.R. Dobrowolski, *Utwory poetyckie*, Warszawa 1978, s. 89.

W świat potężny, w świat plugawy
Pieśń warszawskich dzieci zawyjl!

WZJT, 2, 313

Inny skamandryta, który po wybuchu wojny przedostał się do Francji, Słonimski, korzysta ze szkolnej metafory do ukazania tęsknoty emigranta w wierszu *Drzewa* z tomu *Alarm* (1940). Najważniejszym symbolem są tu tytułowe drzewa: idealizowane, a faktycznie iluzoryczne – we Francji – oraz pozornie zwyczajne, ale ojczyste – w Polsce:

Wiedziałem zawsze – piękne są drzewa
W Fontainebleau,
[...]
A przecież teraz wspominać muszę,
Niemał co dzień,
Polnej topoli, wierzby czy gruszy
Przydrożny pień⁵⁵.

Emigrant ustawia się w pozycji „ucznia” wieszczą Wielkiej Emigracji, Mickiewicza:

Uczył mnie tego, trafiał wierszami
W serce do dna
Ten, co się teraz modli za nami
Z Place de l'Alma.

Dostrzega jednak, że doświadczenie emigracji na samym sobie uświadamia ułudę dawnego postrzegania, wcześniejsze niezrozumienie patriotyzmu, który w finale wiersza ma nie tylko sygnalizowany już we wcześniejszej strofie wymiar doceniania tego, co polskie, ale łączy się z koniecznością zemsty:

Lecz nie wiedziałem, co najważniejsze,
Ach, uczeń zły! –
Francuskie drzewa, choć najpiękniejsze,
To drzewa z mgły.

A nam potrzebny las, który śpiewa,
Szumiący bór.

⁵⁵ A. Słonimski, *Poezje zebrane...*, s. 403.

Konar prawdziwy twardego drzewa
I mocny sznur.

Wśród wojennych emigrantów za wschodnią granicę jest Anatol Stern, który walczył potem na Bliskim Wschodzie. Żołnierskie doświadczenia zawarte w *Powrocie* można by potraktować jako gorzką odpowiedź na *Bajkę o paszportach* Jasieńskiego, innego przedwojennego futurysty. Tam lekcje geografii nie miały sensu, bo i tak nie wolno było przekroczyć granic. W wierszu Sterna lekcji geografii także wydają się nieprzydatne:

Lat temu wiele w jakiejś budzie
stary profesor geografii
raz dziennie nas codziennie nudził,
jak tylko nudzić on potrafił:
„Nazwę Australii każdy z was...”
A my słuchaliśmy, ziewali
I wzrokiem tonąc w niebios dali,
myśleliśmy: „A niech cię raz!...”⁵⁶

Suche, abstrakcyjne nazwy nabierają jednak konkretnych kształtów – ale w formie, której nikt by sobie nie życzył:

Jeszcześmy wtedy nie wiedzieli,
że przyjdzie wojny wściekły orkan,
który rozrzuci nas, rozdzieli,
że czeka nas potworna orka
wśród pustyń wielkich, obcych miast,
że z ludźmi z dziwnych kontynentów
będziemy walić do natrętów,
którzy dziś z wyciem mkną wśród gwiazd.

Wspólna walka i bycie świadkiem śmierci towarzysza broni („Pamiętam, jak się jeden zwał / [...] / on o Australii mówił swej”) zdaje się zbyt wysoką ceną za zrozumienie podobieństwa ludzi z różnych części świata, za poczucie braterstwa z innymi narodami:

Każdy z nas taką ma Australię,
gdzie pozostawił swoją strzechę

⁵⁶ A. Stern, *Wiersze zebrane*, t. 1, Kraków 1985, s. 318-319.

i najpiękniejszych nieb emalię,
i wiatr, co poił go oddechem...

M. Jastrun, przebywający podczas wojny we Lwowie, a od 1941 roku w Warszawie, pisze wiersz *Uczeń* (z tomu *Godzina strzeżona*, 1944). Ta opowieść o minionych szkolnych czasach zaczyna się od wspomnienia smutku, który towarzyszy kresowi dzieciństwa i udaniu się do szkoły. Uczucie to wydaje się mało znaczące na tle późniejszej grozy, ale temu dziecinnemu przeżyciu jednostki nadano wagę („Piszę to podczas wojny, ale mi ciebie żal, / Jakby nic się nie stało – od bieli ścian poblady” [PZMJ, 1, 141-142]). Tamten czas należy do dawnego porządku, który przepadł wraz z katastrofą. Utwór podszyty jest apokalipsą:

Przez sale szkolne szedł czas, szedł przez twoje ciało.
Atrament w katalogu, jak barwa oczu, bladł.
I wszystko tak musiało być, by to się stało,
O czym szeptał – słyszałeś go nocami – wiatr.

Już przeczuwałaś rzeź. Słyszałeś jej anioły,
Przeszywające ogniami pociągów zimowych nocy mrok.
Gdy zasypiałaś, we śnie twym brzęczały żałobnie pszczoły,
Dogorywały malwy, wiądlł irys, jak ścięty lok.

Portretowany uczeń zdaje się oczekiwać, że zostanie zapamiętany właśnie taki – niewinny, sprzed wojennego okrucieństwa:

Ach, nawet tu cień lipy służył za zakładkę
Czytającemu. Z tamtych lat
Ja tylko pozostałem. Chcesz, abym był świadkiem,
Żądasz, abym przysięgał na śmierć i na świat.

Chciałoby się wrócić do czasu, kiedy zło jeszcze się nie dokonało (choć „na Homera rzucał już cień surowy jak prawda Tacyt”). Chciałoby się pomóc „uczniowi” zmierzyć się z losem, „podpowiedzieć” mu, co robić:

[...] Raz jeszcze wrócę w ten dzień.
Zajrzę ci w oczy, co palą się od burzy srożej.
Podpowiem ci słówka greckie, wsunięty jak w ławkę w twój cień.

Spójrz, wybuchają irysy grzędami tęcz,
Kąsają niebo, huczą fioletem katedralnym,
To twój dzień ostateczny. Słuchaj, klęcz
W malignie jak w jeziorze. Chłopcze, jak żal mi!

Ta wizja młodego człowieka, który z niewinności dzieciństwa trafił do szkoły, a potem prosto ze szkolnej ławki – w apokalipsę („dzień ostateczny”⁵⁷) nie tylko korzysta z ogólnego przeciwstawienia szkolnych czasów katastrofie. Wykorzystuje także terminologię edukacyjną w poszczególnych metaforach. Wakacje to czas sprzed ostatecznej klęski („przy końcu ostatnich wakacyj”), a kondycja człowieka miotanego historią to sytuacja ucznia (co akcentuje tytuł wiersza), który nie zna odpowiedzi (stąd konieczność „podpowiadania”). Ta nierozłączność jednostki od jej uczniowskiej roli interesująco wybrzmiewa w ożywieniu czasu, który przemierza zarówno przestrzeń szkolną, jak i ludzkie ciało („Przez sale szkolne szedł czas, szedł przez twoje ciało”), a także w dwóch porównaniach: elementu szkolnego do ludzkiej cechy, co pozwala zaakcentować przemijanie i „blednięcie” w pamięci („Atrament w katalogu, jak barwa oczu, bladł”), i sytuacji egzystencjalnej do sceny szkolnej („Podpowiem ci słówka greckie, wsunięty jak w ławkę w twój cień”)⁵⁸.

W tej katastroficznej wizji ucznia skazanego na apokalipsę trudno nie widzieć przedstawicieli pokolenia wojennego (Kolumbów), które:

[...] kontynuuje tragiczne wątki z lat trzydziestych, przetwarzając własne tragiczne doświadczenie w wizję o charakterze eschatologicznym, a na rzeczywistość wojenną odpowiada wyborem postawy czynnej walki – w życiu, przemianą zaś świadomości artystycznej i tendencją do uniwersalizacji dramatu – w sztuce. Pokolenie to podważa antagonizm Skamandra i Awangardy, kluczowy dla dwudziestolecia, zajmując postawę antytradycyjną, polemiczną wobec obu nurtów, podejmując dialog z tradycją romantyczną⁵⁹.

Odmienność poezji tej generacji od twórczości skamandryckiej przejawia się także w użyciu szkolnej metaforyki – nawet na poziomie krytycznego pisanie o sposobie wykorzystania takich zabiegów. Wacław Bojarski przywołanemu wcześniej wierszowi

⁵⁷ Krzysztof Kłosiński wskazuje na przywołanie w tym skierowanym do przedwojennego ucznia wierszu biblijnej opowieści o Aniele Zagłady i wpisanie jej we współczesne realia (K. Kłosiński, *Niepokój Tadeusza Różewicza*, [w:] tegoż, *Poezja żalu*, Katowice 2001, s. 177; pierwodruk wcześniejszej wersji tekstu: *Nie-pokój*, „Śląsk” 1996, nr 10).

⁵⁸ Już po wojnie szkolną beztroskę z wojennym losem zestawia podobnie Anna Kamińska. W tekście *Do młodego partyzanta* pyta: „Tymczasem – czy nie ma już miejsca na ziemi, gdzie by w cieniu licealnych platanów chłopcy podobni do ciebie odnajdywali jasne problemy matematyki?” (A. Kamińska, *Poezje wybrane*, Warszawa 1959, s. 17).

⁵⁹ A. Nasiłowska, *Poezja...*, s. 813.

Tuwima *Lekcja* poświęcił wręcz brutalny tekst „*Twórczość*” emigracyjna⁶⁰ w „*Sztuce i Narodzie*” (1943). Jerzy Tomaszewicz w nocie edytorskiej tak tłumaczy ten radykalizm:

Jest to krytyka wiersza Juliana Tuwima *Lekcja*. Jak słusznie zauważył Z. Jastrzębski [...], ostrość ataku na twórczość Skamandrytów wynikała w znacznej mierze z faktu, że w czasie wojny większość z nich znalazła się na emigracji. Ponadto w sytuacji żyjących w kraju, wyżej wymieniony wiersz Tuwima rzeczywiście mógł wydać się naiwny. Poeci „*Sztuki i Narodu*” w ogóle niechętnie odnosili się do emigracji politycznej⁶¹.

Warto jednak dostrzec, że nie tylko emigrant Tuwim wybiera w *Lekcji* pozycję obserwatora, zwracającego się do „ucznia”. Podobnie pisze *Ucznia* M. Jastrun. Tymczasem poeci młodszy, reprezentanci pokolenia 1920, w wierszach z edukacyjną metaforą sami są tymi uczniami, których „naukę” ukazują w wierszach.

Interesujące inwarianty szkolnej metaforyzacji pojawiają się w twórczości Tadeusza Gajcego. W utworze *Wczorajszemu* optymistyczna „edukacja” sprzed wojny zostaje zderzona z koniecznością walki:

Nie wiedziałeś, że dłoń, którą uczyłeś śpiewać,
potrafi nienawidzić i pięścią grubieć pełną,
gniewu unosić żagiew –⁶²

PTG, 103-105

Nauka zła – tym razem nie nienawiści, lecz lęku, również jednak prowadząca do gniewu – pojawia się w wierszu *Do potomnego*:

Jedna jest ziemia, która niesie
ciebie i mnie, i jedna młodość;
w niej nauczony lęku – pięści
wznosiłem krnąbrne ponad głową

⁶⁰ Bojarski zaczyna od pytania, czy utwór ten to „Gaworzenie dwunastoletniego »dobrego ucznia z polskiego« śliniącego ołówkę i smarującego wiersz w zeszytach do rachunków?”, by w dalszej części recenzji zauważyć: „[...] ta niesłychana bzdurka jest logicznym wynikiem staczania się talentu Tuwima, który obnażył tak jaskrawie swą wartość w czasach, gdy od artysty wymaga się bardziej niż kiedykolwiek rzetelności przeżycia i umiejętności zorganizowania go w dzieło sztuki. Ani jednego, ani drugiego Tuwim nie potrafi. W »cieplej« Ameryce, daleki jest od rozumienia naszej rzeczywistości, jak jego tricki wersyfikacyjne dalekie są od prawdziwej sztuki. Jego muza kabaretowa usiłująca podskakiwać na wysokość wielkiej tematyki podobna jest do jamnika zakochanego w charcicy. Śmieszny to widok i budzący litość” (W. Bojarski, *Pożegnanie z mistrzem*, Warszawa 1983, s. 170, 171).

⁶¹ J. Tomaszewicz, *Nota edytorska* [w:] W. Bojarski, *Pożegnanie...*, s. 193-194.

⁶² Cytowane w tym rozdziale utwory Tadeusza Gajcego pochodzą z wydania *Pisma. Juwenilia – przekłady – wiersze – poematy – dramat – krytyka i publicystyka literacka – varia*, Kraków 1980, oznaczonego dalej skrótem PTG. Po przecinku podany jest numer strony.

i w szczęk żelaza zasluchany
mijałem dzień po dniu jak krzyże
jak ty – podniesiesz na mnie kamień
lub rzucisz z wzdargą ziemi grudę.

PTG, 298-306

A w utworze *Ukochanej*, w którym „i tak nas uczy umierania / piosenka co spływa po piorunie” (PTG, 183-184), wybrzmiewa próba nauczania ręki gestów „tkliwych” – wbrew budzącemu przerażeniu świata, ponoszonym ofiarom („Dłoń się zdarła / już od głaskania szorstkich trumien”) i nadchodzącej śmierci:

Nie zatrzymasz, nie usiłuj nawet.
Będzie toczył nas grajek czy kosmos;
dłoń za mała i serce za małe –
jedna miłość przytuli miłością.
Nam już dzisiaj ani łza, ni żal,
tylko rękę milczącą uczyć
jeszcze tkliwiej osypywać piach,
jeszcze mocniej nad krzyżami nucić;
nam już tylko milcząco rosnać
i pod iskrą śmiertelną stać,
gdy zawodzi, gdy tuli nas do snu
niebem grzmiącym i ziemią gorzką
wychylony w przerażenie świat.

Nauka ta jest paradoksalna, co ewokują przemieszania porządku zmysłów w synestezyjnych metaforach – ręka „milcząca” ma „nucić”, gdy trzeba „milcząco rosnać” i gdy świat „zawodzi” (śpiewa żałośnie, skoro niebo grzmi – ale może też rozczarowuje, skoro ziemia jest gorzka?). W jednej z kolejnych strof słyszeć rezygnację („nie powróci do nas prężna wiosna / a z nią uśmiech i słowo miłosne”), w kolejnej pojawia się zapowiedź końca („kiedy salwa znajoma nam porwie / pamięć końca o pogodnym niebie”). Początek finałowej strofy także wskazuje na niemożność artykulacji („Nam już teraz pod tym szumem zostać / słów nie szukać, wargę mocno zaciąć”), jednak dwa ostatnie wersy są niejednoznaczne: „i nas człowiek pożegna z miłością, / jak witamy się co dzień z rozpaczą”. O jakim „pożegnaniu z miłością” mowa? Czy chodzi o człowieka, który strzela i kładzie kres miłości? A może jednak, tak jak w wyrażonym wcześniej w edukacyjnej metaforze splocie

tkliwości i śmierci, w pełnym rozpaczliwym świecie mimo wszystko jest miejsce na miłość wobec tych, którzy odeszli?

Edukacyjna metaforyka okazuje się złożona także w wierszach Krzysztofa Kamila Baczyńskiego⁶³. Opacki, w artykule *Elegia optymistyczna. O poezji K.K. Baczyńskiego*, wskazuje na dużą częstotliwość pojęć z tego zakresu w twórczości młodego poety:

Człowiek, którego postać jest wynikiem edukacji, narzuconej mu przez rzeczywistość, w jakiej egzystuje. Słowa „uczyć”, „nauczać” – to kolejne słowa-klucze, raz po raz pojawiające się tam, gdzie poezja Baczyńskiego mówi o człowieku [...]. Rola tego „pola edukacji”, eksponowana bardzo częstym powrotem słowa „nauczać”, stanie się jeszcze wyraźniejsza, gdy zważymy, jak dużą rolę w tej poezji gra efekt owego nauczania, gra semantyczne „pole umiejętności”, wywoływane hasłami słów „umieć” – „nie umieć” [...] ⁶⁴.

Badacz przywołuje frazy z licznych utworów, jednak dla uchwycenia specyfiki metafory szkoły warto skupić się na dwóch tekstach Baczyńskiego: *Pokoleniu* (1943) oraz – stanowiącej główny przedmiot analizy Opackiego – *Elegii o... [chłopcu polskim]* (1944).

Przedstawiony w pierwszym z wierszy program edukacji wydaje się już dokonany, a główne jego punkty prezentują inicjalne wersy czterech kolejnych strof: „Nas nauczono. Nie ma litości”, „Nas nauczono. Nie ma sumienia”, „Nas nauczono. Nie ma miłości”, „Nas nauczono. Trzeba zapomnieć”⁶⁵. Opacki zauważa: „Słowo »nauczać« sprzęgło się tutaj ze słowami »dłuto«, »drażyć«, »posąg«, – wyraziście oddając proces kształtowania człowieka przez świat, w którym żyć mu wypadło. Od »posągu« już krok tylko do »przemiany«”⁶⁶. Warto zauważyć, że tak prowadzona edukacja jest właściwie oduczaniem – trzeba zapomnieć te wartości, których nauczono się wcześniej (litość, sumienie, miłość), co jest warunkiem osiągnięcia „skamienienia” uczuć:

Szukamy serca – bierzemy w rękę,
nasłuchujemy: wygaśnie męka,
ale zostanie kamień – tak – głaz.

⁶³ Przed wojną, w 1938 roku, Baczyński wykorzystuje temat szkolny w prozie – w wyrażnie inspirowanym *Ferdynandem Gombrowiczem [Opowiadaniu bez tytułu]* o „Gimnazjum imienia Boobalka I” (zob. K.K. Baczyński, *Utwory zebrane*, t. 2, Kraków 1979, s. 161-180). Por. A.K. Waśkiewicz, *Historia, poezja, los. O nowej poezji polskiej na przykładzie Cypriana Kamila Norwida, Władysława Broniewskiego, Juliana Przybosa, Józefa Czechowicza, Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Mirona Białoszewskiego*, Kielce 2015, s. 197-200.

⁶⁴ I. Opacki, *Elegia optymistyczna. O poezji K.K. Baczyńskiego*, [w:] tegoż, *Król-Duch...*, s. 218; pierwodruk w: „Roczniki Humanistyczne KUL” 1967, nr 1.

⁶⁵ K.K. Baczyński, *Utwory zebrane*, t. 2..., s. 56-58.

⁶⁶ I. Opacki, *Elegia optymistyczna...*, s. 220.

Co ciekawe, ta bezlitosna edukacja zastępowania dawnych wartości takimi, które wpisują się w świat wojenny, ostatecznie prowadzi do... niewiedzy:

nie wiedząc: stoi czy płynie czas.
[...]
nie wiedząc, czy my karty iliady
rzeźbione ogniem w błyszczącym złocie,
czy nam postawią, z litości chociaż,
nad grobem krzyż.

Obawa, „by trudny czas nie wypalił ludzi”⁶⁷, przebija też z *Elegii o... [chłopcu polskim]*:

Oddzielili cie, syneczku, od snów, co jak motyl drżą,
haftowali ci, syneczku, smutne oczy rudą krwią,
malowali krajobrazy w żółte ściegi pożóg,
wyszywali wisielcami drzew płynące morze.

Wyuczyli cię, syneczku, ziemi twej na pamięć,
gdyś jej ścieżki powycinał żelaznymi łzami.
Odchowali cię w ciemności, odkarmili bochnem trwóg,
przemierzyłeś po omacku najwstydliwsze z ludzkich dróg⁶⁸.

I chociaż fraza wprost ewokująca edukację pada raz („Wyuczyli cię [...] na pamięć”), to – zestawiając tekst z Mickiewiczowskim *Do Matki Polski* – Opacki wykazuje, że te strofy w całości są prezentacją „procesu wojennej edukacji”:

[...] tak precyzyjnie przebiega ów proces wojennej edukacji, tak konsekwentnie rzeźbi owego chłopca niedobra mądrość czasów pogardy. [...] To edukacja nie tylko wielostronna w zakresie „wiedzy materiałowej”: tu sprawa jest prosta – wszak i pożary, i krew, i las szubienic, i trwoga, i z najwstydliwszym oswojenie. Ale to edukacja również urozmaicona w zakresie metod: są pogładowe wykłady, są i ćwiczenia. I to edukacja – przede wszystkim – długotrwała, więc „wchodząca w krew”, więc kształtująca osobowość aż po nawyki, aż po odruchy⁶⁹.

⁶⁷ L.M. Bartelski, *Genealogia ocalonych. Szkice o latach 1939-1944*, Kraków 1969, s. 271. W kontekście *Pokolenia* Bartelski przytacza – zachowane w podobnie „szkolnym” tonie – słowa Bolesława Micińskiego: „Nienawidzę totalizmu i za to także, że nauczył mnie nienawidzić” (tamże, s. 272).

⁶⁸ K.K. Baczyński, *Utwory zebrane*, t. 2..., s. 106.

⁶⁹ I. Opacki, *Elegia optymistyczna...*, s. 225.

Opacki, rozwijając sygnalizowaną przez Baczyńskiego metaforę szkolną, także sięga po terminy z tego rejestru i pokazuje różnice poziomów nauczania oraz wykorzystanych metod dydaktycznych między strofą pierwszą a drugą:

To już nie dziecko jest bohaterem tej strofy: to już ktoś o wiele bardziej świadomy świata – ktoś kto potrafi wyuczyć się go na pamięć. Tam – była pierwsza klasa szkoły powszechnej. W drugiej strofie przychodzą lata licealne i uniwersyteckie: uwidocznia się to również w zmianie metod edukacji. W strofie pierwszej istnieje bowiem tylko jeden typ orzeczeń: w liczbie mnogiej. Nie bohater działa, nie on – „syneczek” – jest podmiotem czynności. Działają tylko nauczyciele – metodą pogładową, pokazując mu kolorowe obrazki wojny. W strofie drugiej metoda edukacji zmienia się radykalnie. Po pierwsze – przychodzi czas na wykłady mniej pogładowe, na wyuczanie na pamięć. Po drugie – przychodzi również czas na ćwiczenia; „syneczek” w tej strofie sam jest po części podmiotem działań: „gdyś jej ścieżki powycinał żelaznymi łzami”, „przemierzyłeś po omacku najwstydlwsze z ludzkich dróg”. W tym procesie edukacji – na tle systemu wychowawczego strofy pierwszej – ostatnie ćwiczenie wygląda na ćwiczenie dyplomowe. Jest niebywale trudne: najgorsze drogi przejść na ślepo, „po omacku”. To bardzo długotrwały i bardzo precyzyjnie zrealizowany proces edukacji. W jego wyniku – może już z wiersz[a] zniknąć typ orzeczeń w liczbie mnogiej, nauczyciele już nie są potrzebni. Jakóż znika ten tryb, do końca wiersza nie pojawi się już ani razu⁷⁰.

Pozostaje pytanie o skuteczność takiego nauczania:

I wyszedłeś, jasny synku, z czarną bronią w noc,
i poczułeś, jak się jeży w dźwięku minut – zło.
Zanim padłeś, jeszcze ziemię przeżegnałeś ręką.
Czy to była kula, synku, czy to serce pękło?

Opacki wskazuje, że chociaż „Program edukacji pomyślany był bezbłędnie – i dał oczekiwane wyniki”⁷¹ (chłopiec wyruszył do walki), to finał tej elegii jest, jak podpowiada zresztą tytuł cytowanego artykułu, optymistyczny:

[...] wykonany przez „polskiego chłopca” gest jawi się przeciw temu procesowi, staje się odwrotnością wyników przewidywalnych. Wszak zamiast strzału – chłopiec wyszedł z bronią! – ręka czyni gest przeżegnania ziemi. Wszak gest ten oznacza również, zamyka w sobie – gest inny, wcześniejszy: gest odrzucenia broni⁷².

Kolumbowska edukacja w wydaniu Gajcego i Baczyńskiego byłaby więc najpierw oduczaniem dawnych prawd i dostosowywaniem „uczniów” do nowych, wojennych,

⁷⁰ Tamże, s. 226-227.

⁷¹ Tamże, s. 227.

⁷² Tamże, s. 227-228.

bezlitosnych reguł, ale w kolejnym etapie – heroicznym, wynikającym nie tylko z wewnętrznego oporu przed rezygnacją z człowieczeństwa, ale również z obawy przed oceną wystawioną przez kolejne generacje (*Do potomnego, Pokolenie*)⁷³ – wysiłkiem ocalenia ludzkich wartości nawet w obliczu śmierci (*Ukochanej, Elegia o... [chłopcu polskim]*).

Staff, odnowa... – i od nowa

Chociaż w bardziej oczywistym sensie Staff występuje na początku rozdziału jako patron poetyki typu skamandryckiego, to prześledzenie metafory edukacyjnej w poezji międzywojennej i wojennej nadaje jego *Szkole* znaczenie modelu interpretacyjnego całego omawianego okresu.

Przedstawiciele poezji typu skamandryckiego nie poddają się postulowanej w *Szkole* nihilistycznej edukacji. Twórcy okresu dwudziestolecia są więc trochę jak to dziecko z finału Staffowskiego poematu, stawiające godność i wolność ponad straszne doświadczenia wojny. Nastawieni są na przyszłość lub na wspomnienie niewinnego dzieciństwa, a nie na rozpamiętywanie wojennych kompromitacji humanistycznych wartości. Proponują też inne szkolne metafory – te związane z buntem wobec ograniczeń (co łączyłoby wiersze Tuwima, Wierzyńskiego i innych twórców kręgu skamandryckiego z nielicznymi przykładami takich zabiegów w poezji awangardzystów czy futurystów) oraz z tęsknotą za dzieciństwem, jak również takie, które odsyłają do przenośnych sensów „szkoły życia”. Ostatni rodzaj wydaje się najciekawszy, zwłaszcza gdy metafory wychodzą poza konwencjonalne zestawienie szkoły i życia na rzecz wykorzystania bardziej skonkretyzowanych elementów edukacyjnej rzeczywistości – tak jak czyni Tuwim, proponując w *Nauce* metafory związane z wyrwaniem do odpowiedzi i zostaniem na drugi rok w tej samej klasie, a w *Lekcji* odwołując się nie tylko do lekcji języka polskiego, ale także do metafory elementarza. Tego typu zabiegi zdają się zapowiadać interesujące, wieloaspektowe wykorzystanie szkolnych metafor w poezji po II wojnie światowej.

⁷³ Ocenę potomnego ambiwalentną wprowadzie, ale z innych powodów niż projektowane w tych wojennych wierszach, proponuje po latach Tomasz Jastrun w utworze *Pokolenia*. W tekście naznaczonym żalem, że na tle Kolumbów nie zauważa się cierpienia generacji tak tragicznych, „Że nawet nie słyhać / Jak oddychają zatrutym powietrzem” (T. Jastrun, *Promienie błędnego koła*, Kraków 1980, s. 18), autor następująco charakteryzuje pokolenie wojenne: „Najbardziej wzruszają ci / Którzy padli w ogniu i dymie / Unosząc patetycznie dłoń / Wypełnioną dojrzałym granatem / Na ich wierszach zawsze wiele / Świeżych kwiatów i płonących świeczek / Płaczą nad nimi dziewczęta / A chłopcy uczą się zaciskać pięści”. Warto podkreślić frazę o uczeniu się zaciskania pięści, przypomina bowiem sformułowania występujące w cytowanych wyżej wierszach Gajcego: „pięścią grubieć pełną” (*Wczorajszemu*), „pięści / wznosiłem krnąbrne ponad głową” (*Do potomnego*).

Poemat *Szkola* Staffa pozwala też zarysować pewną klamrę. Przychodzi kolejna wojna. Związana z nią edukacja, której okrucieństwo pokazują „szkolne” wiersze tego czasu – zarówno zwolenników różnych przedwojennych dykcji poetyckich (Dobrowolskiego, Tuwima, Słonimskiego, Sterna czy M. Jastruna), jak i generacji wojennej (Gajcego, Baczyńskiego) – znów stawia człowieka w sytuacji analogicznej do tej z tekstu z 1917 roku: „I czego wojna uczy nas, / Zimnego ucz cynizmu”. Tam „nauka” zapośredniczona była przez instytucję. Tu apokaliptyczna, wojenna konieczność bez pośrednictwa placówki edukacyjnej „kształci” w kierunku wyrzeczenia się człowieczeństwa. Same treści „nauczania”, mimo różnic, brzmią podobnie – wystarczy zestawić choćby wersy „Że pustą bańką mrzonki są / Ludzkości, chrystianizmu” Staffa z treścią po anaforach „Nas nauczono” Baczyńskiego. I tak jak w *Szkole* w finale dochodzi do głosu nadzieja, że nawet po strasznej edukacji – nie tylko tej pierwszowojennej, ale i kultywowanej w wychowaniu kolejnych pokoleń – „drgnie w którymś z dzieci coś”, tak Gajcy każe „jeszcze tklawiej osypywać piach”, a Baczyński decyduje, że „chłopiec polski” wbrew wszystkiemu, co wpojono mu w wojennej „szkole”, wykona gest odrzucenia broni i przeżegnania ziemi.

Bohaterka *Szumu* Magdaleny Tulli poprzez szkolną metaforę tłumaczy powojenne (poobozowe) strategie życiowe matki i ciotki (określanej w powieści jako „jego matka”):

Przeszły twardą szkołę. Nie lubiły jej wspominać. Nigdy nie rozmawiały o tym, czego tam uczono. Jego matka na pewno uważała, że wyniosła więcej z tej lekcji. [...] Świat, który zobaczyła potem, gdy lekcja się skończyła, w jej oczach nie zasługiwał na poważne traktowanie. Uspokajała ją pewność, że umie sobie z nim radzić. Nie mogła już nigdy pozwolić sobie na to, żeby nie umieć. [...] Tajemnicą mojej matki była szkoła, przez którą przeszły. Nie chciały mieć wypisane na czole, co to była za szkoła i gdzie się mieściła⁷⁴.

Cytat ten doskonale uzmysławia, że poetyckie iskierki człowieczeństwa silniejszego niż wojna i śmierć w *Ukochanej* Gajcego czy *Elegii o... [chłopcu polskim]* nie unieważniają faktu, że II wojna światowa na długo naznacza rzeczywistość – i powstającą w tej nowej rzeczywistości poezję. Chociaż często inne, liczniejsze, szersze znaczeniowo będą w kolejnych dekadach metafory szkoły, to te związane z wojną i jej „edukacyjnymi” konsekwencjami wcale tak szybko nie znikną.

⁷⁴ M. Tulli, *Szum*, Kraków 2014, s. 8, 8-9, 10.

ROZDZIAŁ 2

Wychowanie do życia w reżimie: „wagarowicze” i „buntownicy” (1945-1989)

Praca domowa z wojny

Po II wojnie światowej następują zmiany polityczne i obyczajowe, inaczej przedstawiają się tematy i zadania ważne dla literatury, do głosu dochodzą nowe „szkoły” poetyckie, a przemiany te siłą rzeczy rzutować muszą także na zakres stosowania metafory szkoły w poezji. Wojna jednak jeszcze przez lata jest wyraźnym punktem odniesienia w metaforyce związanej z edukacją. Staje się czymś na kształt pracy domowej, którą po zakończeniu „omawiania” tematu w klasie trzeba samodzielnie „odrobić”, przepracować.

Zmieniło się postrzeganie świata przez ludzi doświadczonych wojenną traumą – jak w pochodzącym z 1945 roku wierszu Wisławy Szymborskiej *** [*Świat umieliśmy kiedyś na wrywki...*]:

Nasz łup wojenny to wiedza o świecie:
– jest tak wielki, że się mieści w uścisku dwu rąk,
tak trudny, że się daje opisać uśmiechem,
tak dziwny, jak w modlitwie echo starych prawd¹.

WWWS, 7

Wojciech Ligęza zauważa:

Wyrażenie „łup wojenny”, które od razu przywodzi na myśl skarby bezwzględnego zwycięzcy, ma oczywiście charakter ironiczny. Niewiele zostaje zdobyte, sporo – stracone. Z wojny wynosi się szczególną wiedzę o tym, że świat się skomplikował, a „stare prawdy”, mity i wartości straciły moc wyjaśniającą. Szkoła historii dostarczyła smutnych doświadczeń².

Tadeusz Nyczek, analizując ten utwór oraz inne najwcześniejsze wiersze Szymborskiej, zauważa:

¹ Cytowane w tym rozdziale utwory Wisławy Szymborskiej, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą z wydania *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, oznaczonego dalej skrótem WWWS. Po przecinku podany jest numer strony.

² W. Ligęza, *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*, Kraków 2002, s. 21.

Tragedia wojny z jej czarnym cieniem śmierci położyła się na wielu tekstach lirycznych i prozaicznych tego okresu, każąc częściej spoglądać w stronę dymiących pogorzeliś niż nieznaną przyszłość. Równieśnicy Szymborskiej, choćby Tadeusz Borowski czy Tadeusz Różewicz, wciąż mieli poczucie stąpania po grobach. Groza niedawnej przeszłości przesłaniała możliwe satysfakcje z samego aktu przeżycia³.

Także w poezji Różewicza i Borowskiego, wspomnianych w powyższym cytacie, traumy znajdują wyraz w szkolnej tematyce i terminologii. Powojenne zagubienie wybrzmiewa w *Ocalonym*: „Szukam nauczyciela i mistrza”⁴ (PTR, 1, 21), przy czym interpretatorzy w tym wezwaniu doszukiwali się między innymi Chrystusa i poezji, ale też powątpiewania „w możliwość reedukacji”⁵. Borowski przedstawia z kolei punkt widzenia twórcy, który nie ma w życiorysie bohaterskiego epizodu z okresu wojny. Poeta już wcześniej spotkał się z odrzuceniem, ponieważ przewidział ponury finał, gdy większość Kolumbów nie była jeszcze gotowa dopuścić go do świadomości⁶. Natomiast po wojnie Borowski ukazuje swoje zmagania z faktem, że jego biografia odbiega od generacyjnych wymogów. Podjęte decyzje wydają się trywialne na tle wyborów rówieśników, którzy polegli w walce, a błahość edukacyjnych ambicji zostaje autoironicznie przedstawiona w finale *Postoju w Murnau*:

Do Włoch? Nie, bracie, nie tobie żołnierki,
tobie potrzeba... Ech, wstyd mi!
Przecież w warszawskim, rozbitym uniwerku
muszę dokończyć rozprawę o rytmie⁷.

PTB, 291

³ T. Nyczek, *Po raz pierwszy*, [w:] tegoż, *22 x Szymborska*, Poznań 1997, s. 13.

⁴ Cytowane w tym rozdziale utwory Tadeusza Różewicza pochodzą z czterotomowego wydania *Poezja*, Wrocław 2005-2006, oznaczonego dalej skrótem PTR. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

⁵ W. Bojda, *Kompleks Izaaka (Tadeusz Różewicz: Ocalony)*, [w:] *Kanonada. Interpretacje wierszy polskich (1939-1989)*, red. A. Nawarecki, D. Pawelec, Katowice 1999, s. 49-51.

⁶ „Katastrofizm był zapewne najistotniejszym, choć na pewno nie jedynym, ogniwem sporu toczącego się wokół *Gdziekolwiek ziemia...* Kolejnym, równie ważnym, była nader kontrowersyjna *Pieśń* ze słynnym passusem: »Zostanie po nas złom żelazny / i głuchy, drwiący śmiech pokoleń«. Słowa te spotkały niesłuchanie żywym odporem Bojarskiego, który okazał się nie tylko mało przenikliwym interpretatorem poezji, ale i niezbyt uważnym obserwatorem i komentatorem ówczesnego dziania się na pokoleniowej scenie. Głos Borowskiego nie był bowiem odosobniony, był jedynie pierwszy i tak dobitnie sformułowany. Ujawnił postawę, która nie rozpoznana przez Bojarskiego, wykrystalizowała się później w twórczości pokolenia wojennego – przede wszystkim w poezji Baczyńskiego (*Pokolenie, Młodość, Autobiografia*) i Gajcego (*Do potomnego*). Oznaczała ona odwagę głoszenia tragicznej prawdy o pokoleniowej przyszłości – prawdy o pokoleniu wyśmianym i zapomnianym. Wizja ta nie mogła być przez jego rówieśników przyjęta i w prosty sposób zaakceptowana. To był, zdaje się, najistotniejszy powód jego odrzucenia” (J. Szczęsna, *Wstęp*, [w:] T. Borowski, *Pisma. Poezje*, Kraków 2003, s. 40).

⁷ Cytowane w tym rozdziale utwory Tadeusza Borowskiego pochodzą z wydania *Pisma. Poezje*, Kraków 2003, oznaczonego dalej skrótem PTB. Po przecinku podany jest numer strony.

Kwestia ta wybrzmiewa silniej w *Życiorysie wojennym*:

Nie należałem do AK,
nie pracowałem w Zetwuzecie.
uczyłem się po całych nocach
na tajnym uniwersytecie,

Koledzy w twarz patrzyli śmierci,
niejeden padł, jak bywa w bitwie,
a ja pisałem o Liebercie,
Staffie, epitecie, rytmie.

[...]

I takie życie: wiersze, miłość,
bez charakteru, puste, blade.
Może by nie stracone było,
gdybym jednego Niemca zabił.

PTB, 393

Justyna Szczęsna, odwołując się do analiz Marii Janion, zauważa:

Dla Borowskiego „nieobecność w Historii”, czy raczej brak czynnej obecności w Historii, był problemem coraz bardziej istotnym – obciążającym nie tylko jego stosunek do emigracji, ale także własnego, bezpowrotnie już utraconego pokolenia. Obsesyjność tego motywu obnaża autodemaskacyjny *Życiorys wojenny*, będący zapisem życiowych niespełnień i kompleksów. Kompleksów odczuwanych nade wszystko wobec własnego pokolenia, dla którego „poezja [...] była jednak czymś gorszym do czynu”. W świecie, w którym wartość człowieka określana była aktywną obecnością w historii, a poczucie spełnienia gwarantował jedynie czynny udział w walce, poeta musiał ponieść klęskę. Była to jednak przede wszystkim klęska pogrążonego w absurdzie świata, w którym Borowski ocaliłby sens życia, „gdyby jednego Niemca zabił” [...]. Gorycz i ironia, jakie się tu pojawiają, wynikają z potwierdzonego po raz kolejny bankructwa literatury i kultury⁸.

Pozory odnalezienia się w powojennej rzeczywistości demaskuje Borowski w wierszu *** *[Nauczyłem się...]*. Każda strofa zaczyna się słowami „Nauczyłem się” (PTB, 336-337), a po nich następują obrazy z codziennego życia, wyzbytego z marzeń i ambicji, którego prozaiczny, ale bezpieczny porządek rozsadzają nie tylko wojenne wspomnienia („długo spać, sny mieć ciężkie i złe / i wciąż myśleć z odrazą o głodzie”), ale także świadomość własnego zaniechania oraz tego, że nie można już być poetą:

⁸ J. Szczęsna, *Wstęp...*, s. 53-54.

Nauczyłem się i jestem spokojny,
któż bo głupi iść przeciw bagnetom?
Tylko czasem dziwnie mi gorzko,
że już nigdy nie będę poetą.

Frapująco brzmi ten wiersz, gdy zestawić go z wojennym *Pokoleniem* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego. Tam „Nas nauczono”⁹ – i szereg odczłowieczających „lekcji”, tu narzucona samemu sobie („Nauczyłem się”) nauka życia w nowych realiach, którą także postrzegać można jako oduczanie się dawnego siebie.

Borowski gorzko przedstawia również wizję programowego przekazywania pamięci o wojnie. W *Bajce dla dzieci*, zawierającej między innymi wersy: „będziemy oswajać dzieci w szkołach / z techniką rabunku i mordu” (PTB, 350), ukazane zostaje zagrożenie wynikające z uczenia o okrucieństwie – zagrożenie powtórzenia przemocy w przyszłości. Szczęsna stwierdza: „Kolejne pokolenia dzieci »oswajanych w szkołach z techniką rabunku i mordu« są adeptami, ale i spadkobiercami, zbrodni i występku [...]”¹⁰. Z kolei Stanisław Czycz eksponuje przepaść między tym, czego o wojnie nauczyć może szkoła, a wojną prawdziwą. W tekście *Było z tomu tła* (1957) tworzenie rysunku – „jak w szkole ptaki drzewa / wiosenne kwiaty jarzębiny”¹¹ – na którym „nie ma nic / poza pięknymi rysami grozy”, zderzono z wojną nieupiększoną:

gdzie w strzępy
rozrywane są
obrazki szkolne
kwiaty zwierzęta jarzębiny
owoce
gdzie milczenie pomordowanych rośnie krzyk
gdzie jest tylko
przerażenie
żywych

ślepe

jak oczy

⁹ K.K. Baczyński, *Utwory zebrane*, t. 2, Kraków 1979, s. 56-58.

¹⁰ J. Szczęsna, *Wstęp...*, s. 60.

¹¹ S. Czycz, *Wybór wierszy*, Kraków 1979, s. 9-12.

jak wojenne obrazki
tego chłopca

Podobne zastrzeżenie wobec szkolnego przedstawienia terroru wojny prezentuje Jerzy Ficowski, gdy w *Opowiem ci historię* obiecuje zdradzić historię, której nie ma w ugrzeczniowych, konformistycznych wersjach oficjalnych („nie ma jej w podręcznikach”¹²).

Mieczysław Jastrun w tomie *Błysk obrazu* (1975) publikuje utwór zatytułowany *Lekcja*:

„Proszę otworzyć okna”
Mówię
W ławkach siedzą uczniowie
Bez głów z kadłubami zwęglonymi
Z rękami niezdolnymi do pisania (a cóż dopiero do otwarcia okien)
Mówię od lat do lat
Od pełnej sali bez okien do pustki nie zabitej deskami
Ale wiem przecież że niektórzy z nich i tak by już umarli
Nawet bez wojny eksterminacji zagłady powstania
I poszłaby bez tego moja praca boso
Ścieżką najeżoną ostrym żwirem
Zgubiłem na tej ścieżce bez jutra nazwiska imiona
Twarze zatarły się usta czoła oczy
Niebieskie czarne wypłynęły z orbit
I rozplynęły się w wodach czasu płynącego

Płyn dalej żywa wodo
Dziej się głębiej samotności moja¹³.

PZMJ, 2, 24

Zastosowanie wielkiej metafory sytuacji szkolnej okazuje się sposobem na wypowiedzenie koszmaru, który wydaje się niemożliwy do wypowiedzenia. W figurze martwej klasy¹⁴ uchwycone zostają poczucie zamknięcia w świecie wojennych traum,

¹² J. Ficowski, *Gorączka rzeczy*, Warszawa 2002, s. 139.

¹³ Cytowane w tym rozdziale utwory Mieczysława Jastruna pochodzą z dwutomowego wydania *Poezje zebrane*, Warszawa 1984, oznaczonego dalej skrótem PZMJ. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

¹⁴ Nasuwający się na myśl przy lekturze wiersza spektakl Tadeusza Kantora *Umarła klasa* wystawiono w 1975 roku – w tym samym roku ukazał się *Błysk obrazu*. Podobne „szkolne” wizje znaleźć można w *Naszej klasie* Tadeusza Słobodzianka (o podobieństwach i różnicach między *Umarłą klasą* i *Naszą klasą* pisze Leonard Neuger (L. Neuger, *Splot. Refleksje nad Naszą klasą Tadeusza Słobodzianka*, [w:] T. Słobodzianek, *Nasza klasa. Historia w XIV lekcjach*, Gdańsk 2009, s. 101-108). W obu sztukach upiory ofiar Zagłady zostają jednak

obrazów i konsekwencji oraz klaustrofobiczna niemożność „przewietrzenia” dusznej atmosfery śmierci. Makabryczne, naturalistyczne obrazy (uczniów „bez głów z kadłubami zwęglonymi”, oczu, które „z orbit” dosłownie „wypląnęły – zamiast na skutek dziecięcego zadziwienia poznawaniem światem i w zaledwie przenośnym sensie „wyjść z orbit”) nie dają szansy na uwolnienie się od wojny. I chociaż „zatarły się” po latach indywidualne cechy ofiar, przepadły ich „nazwiska imiona / Twarze”, to pozostało poczucie ich „obecności” (choć przecież nieobecności) na prowadzonej od lat bolesnej lekcji. Świat obarczony taką zniewalającą pamięcią zawsze już będzie okaleczony, nie da się „otworzyć okna” na lepsze widoki na przyszłość, na świat odbudowywany po katastrofie. Kto zresztą miałby – w kalekim (fizycznie i psychicznie) społeczeństwie, pełnym wyrw po tych, których zabrakło – zająć się odbudową? Metafora „pustki nie zabitej deskami” przywołuje na myśl „zabitą dechami” prowincję naznaczoną wojenną traumą i powojennym brakiem, jednak trop ten odsyła także do śmierci. Przez zaprzeczenie „niezabicie deskami” sugerowane jest jakieś inne (wojenne?) „zabicie”, ale „pustka nie zabita deskami” ewokuje równocześnie „niepochowanych w trumnach” – a w związku z tym pustkę pełną śmierci tak powszechnej, że niemożliwej do pogrzebania i odczuwalnej przez to jako otaczająca żyjących w przynależnej im przestrzeni. Próba racjonalizacji („niektórzy z nich i tak by już umarli”) nie kończy zmagania z traumą. Szereg akwaticznych obrazów zdaje się wprowadzić zmierzać ku zrozumieniu, że czas „płynie” i zaciera przeszłość, a przyszłość należy do życia („Płyn dalej żywa woda”), ale ostatni wers to zgoda na wciąż silniejszą, bo pogłębiającą się (a może też głębszą, bardziej znaczącą, przenikającą jeszcze głębiej w istnienie) samotność tego, który – wbrew naturalnemu porządkowi, zniszczonemu wojną – przeżył swoich uczniów. Przepracowywanie traumy nie uwalnia od niej, ale pozwala ją opowiedzieć, ułożyć, „pogłębić” jej sensy i współegzystować z jej piętnem¹⁵.

Tomasz Jastrun, syn Mieczysława, sięga po podobne obrazowanie w wierszu *Lekcja historii narodowej*. Opowieść o ojcu, który żegna się z rodziną i odchodzi, by walczyć, puentuje strofa:

dopuszczone do głosu, tymczasem kalekie widma z wiersza *Lekcja* nie mogą same mówić o swoim losie – to nauczyciel o nich opowiada, koncentrując się raczej na traumie tych, którzy przeżyli.

¹⁵ Joanna Kosturek zauważa: „Ale przecież i w tym wierszu, przynoszącym zgodę na niepamięć i nicość, podmiot nie może pozbyć się wizji umarłych. Formy [...], które przybierają zmarli uczniowie, to nie tylko metafory niepamięci. W tych kalekich kształtach odzwierciedla się wiedza podmiotu o rodzaju ich śmierci, o ich cierpieniu” (J. Kosturek, „Upiór Cieniów”. *Śmierć Innego w poezji Mieczysława Jastruna*, [w:] *Poetyckie prowincje i peryferie. Jerzy Harasymowicz i inni*, red. J. Kulczyńska, W. Ligeza, W. Próchnicki, Kraków 2014, s. 139-140).

Nie wiemy czy zginie
Nie wiemy jaki będzie los jego syna
– Czy są jakieś pytania –
Podniósł się las płonących rąk¹⁶

Do rozliczeń z czasami wojennej zawieruchy wykorzystuje szkolną metaforyzację także Jan Bolesław Ożóg w wierszu *Z gimnazjum* (datowanym na rok 1948, wydanym dziesięć lat później w tomie *Zielony wiatr*). Odchodzi w niepamięć „ojczyzna strugana z drewna / kiedyś w »niemieckim« lesie”¹⁷ – a na liście tego, co pozostało, znajdują się partyzanckie rekwizyty, przypominające przybory szkolne:

belemnit jak ołówek,
zielona euglena,
piętnaście paczek „klasówek”,
urwana lufa stena.

Z kolei w utworze *Rozmowa z harcerzem* Jana Twardowskiego¹⁸ bolesne doświadczenia wojny – tak odmienne od dziecięcych marzeń o bohaterskiej artylerii – można wypowiedzieć dzięki sięgnięciu do szkolnych czasów, czasów sprzed traumy:

Słuchaj, maleńki. I mnie marzyło się tak,
gdy dorosnę, ukończę szkołę, z artylerią powędruję w świat.
[...]
Lecz nagle, Boże, chwile dziwne,
niezrozumiałe przedtem, inne,
po których schodzi się w dół.
Sny spopielwały. W mszałach ciernie.
Znów marzę. Smucąc niepomierne.
Kiedy byłem w szkole, kiedy miałem czapkę uczniowską,
niosąc kupiony srebrny gwizdek dawną ulicą Marszałkowską¹⁹.

ZDJT, 112

¹⁶ T. Jastrun, *Promienie błędnego koła*, Kraków 1980, s. 69.

¹⁷ J.B. Ożóg, *Poezje zebrane*, t. 1, Warszawa 1977, s. 486.

¹⁸ Por. K. Czaja, *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(tajemnica) w poezji księdza Jana Twardowskiego*, [w:] *Słowo, doświadczenie, tajemnica*, red. J. Kempa, M. Giglok, Katowice 2015, s. 115-133.

¹⁹ Cytowane w tym rozdziale utwory Jana Twardowskiego pochodzą z wydania *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2006*, Warszawa 2007, oznaczonego dalej skrótem ZDJT. Po przecinku podany jest numer strony.

Krąg szkolnych skojarzeń pozwala uchwycić śmierć w słowach w wierszu *O wspomnieniach szkolnego mundurka*. Sytuacja zniszczonego budynku to wyrazista, możliwa do wypowiedzenia – a tym samym oswajająca żalobę – analogia do losu zmarłych uczniów:

Co tam było, co się z tobą dzieje –
moja dawna poburzona szkoła –
w dawnych chłopców pogasłe nadzieje
klamką stukasz dawno uciszoną.

Popaliły się okna i mapy
z Ziemią Świętą gdzie się Saul błakał –
rzuć mi na twarz jak garść chłodnej ziemi
z klasy ósmej dźwięk zmarłego dzwonka.

Jaka, myślisz, jest pamięć twych uczniów –
młodość krótka, głębokie groby –
założyłem po tobie w brewiarzu
w *Completorium* wstążeczkę żaloby.

ZDJT, 114

Tytuł, który nasuwa skojarzenie z adresowaną do młodzieży książką *Wspomnienia niebieskiego mundurka* Wiktora Gomułickiego, sugeruje, że chodzi o wspomnienia „mundurka”, a nie noszącego ten strój dziecka. Pojawiają się w tekście sformułowania z rejestru związanego z umieraniem, często jednak zostają one przeniesione z ludzi na szkołę: „Popaliły się okna i mapy”, „klamką stukasz dawno uciszoną”, „dźwięk zmarłego dzwonka”. Śmierć uczniów projektowana jest tu na śmierć rzeczy, co pozwala hiperbolizować wojenną zagładę, ale też opowiedzieć ją bez bolesnego przywoływania nazwisk i twarzy bliskich ludzi.

Wojenną śmierć poprzez metaforę szkoły przedstawia Zbigniew Herbert w niektórych partiach wiersza *Pan od przyrody*:

w drugim roku wojny
zabili pana od przyrody

Gra szkolną frazeologią („pan od przyrody”, ale „łobuzy od historii”) pozwala uwydatnić kontrast między nauczycielem i stojącą za nim formacją kulturową a tymi, którzy przemocą, w imię „konieczności dziejowej”, wbrew szlachetnym regułom przedwojennego świata unicestwiają pana od przyrody – unicestwiając tym samym wartości, które uosabia. Śmierć pedagoga to śmierć epoki, zapowiedź sowietyzacji i pauperyzacji znacznie wykraczającej poza świat szkolny. Zabity podczas wojny nauczyciel (tym razem historii) wraca też w wierszu M. Jastruna *Duch obojętny* („Jest w tym ironia, że ci, o których nauczał, / [...] / Że oni go zabiją w pewien dzień wrześniey” [PZMJ, 2, 341-342]) z tomu *Genezy* (1959). Z kolei znienawidzony kolega z gimnazjum zjawia się w *Snach*, drugiej części *Opowiadania dydaktycznego* Różewicza, i także przypomina sobą o wojnie („w świecie realnym został konfidentem / i zginął podobno na mocy wyroku” [PTR, 2, 295-299]).

Za pomocą metafor szkolnych i związanych z zabawą Bogusława Latawiec prezentuje w utworze *Dzieci mroku* dziecięce spojrzenie na początki powojennego życia i trudności z uwierzeniem w to, że wojna naprawdę minęła:

My zwycięscy – bo żywi
i nakarmieni *plyndzami* z tartych *perek*
my biorący lekcje historii na skrzypiącym
trzepaku do dywanów:
koziołek do tyłu – znaczył powrót wojny
dwa do przodu – wyzwolenie
zwieszanka ramionami do ziemi – rozstrzelany, trup²¹

„Szkolna” historia jawi się jednak nie tylko jako sposób porządkowania związanych z wojną przeżyć, ale też jako sprawczyni wojennego zła. Tak jest w wierszu *Pewność* Ewy Lipskiej:

²⁰ Cytowane w tym rozdziale wiersze Zbigniewa Herberta pochodzą z wydania *Wiersze zebrane*, Kraków 2011, oznaczonego dalej skrótem WZZH. Po przecinku podany jest numer strony. Krzysztof Karasek, poeta również stosujący metafory szkolne, jest autorem eseju właśnie o tych zacytowanych wersach *Pana od przyrody*. Zauważa: „[...] chciałbym zrozumieć dlaczego te kilka wersów działa na mnie, na mój umysł i moją wrażliwość, w ten a nie inny sposób, przylega do niej jak mucha do miodu” (K. Karasek, *Kołatanie wiersza*, [w:] *Poeci czytają Herberta*, red. A. Franaszek, Kraków 2009, s. 24).

²¹ B. Latawiec, *Gdyby czas był ziemią*, Sopot 2011, s. 29-30.

Był już taki egzamin z historii
kiedy naraz wszyscy uczniowie oblali.
I został po nich uroczysty cmentarz²².

UWEL, 59

Poeci, którzy sami nie pamiętają wojny, nie mogą pisać o własnych doświadczeniach, ale stosują szkolną metaforę w mówieniu o cudzych przejściach (cytowana wyżej Lipska) i w relacji ze swojego „uczenia się” historii. Jednak w *Sierpniu 1944* Adama Zagajewskiego, wierszu, w którym znaleźć można „szkolne” wersy („Mój głód uczył się pierwszych podstępów”²³, „kiedy nie dało się już utrzymać pozorów wakacji”), następuje utożsamienie się z zabitymi powstańcami („Moja krew”, „Moje ręce”, „Moje włosy”, „Mój krzyk”, „Moje ciało”, „Mój głód”, „Moje oczy”, „Moje serce”, „mój mózg”) i przejęcie ich pamięci jako własnej (a więc właściwie już w charakterze postpamięci)²⁴. Proces ten także wyrażony zostaje w formie metody uczenia się – „na pamięć” („moja pamięć rodziła się na pamięć”).

Wszystkie te poetyckie „zadania domowe” z II wojny światowej, chociaż zakorzenione we wcześniejszym okresie, odrabiane są w „nowej szkole”: w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (do 1952 roku funkcjonującej jako Rzeczpospolita Polska).

PRL – Państwo Regulujące Lekcje

Niełatwo oddzielić szkołę od polityki. Niektórzy myśliciele uważają, że edukacja zawsze jest polityczna. Jerome Bruner twierdzi, że związek ten wynika z konsekwencji nabywania konkretnych umiejętności:

Edukacja, jakkolwiek może się wydawać niepotrzebna lub dekoracyjna (lub za taką być uważana), dostarcza umiejętności, sposobów myślenia, przeżywania i wyrażania się, które można potem zamienić na „wyróżniki” na zinstytucjonalizowanych „rynkach” społecznych. A zatem, w głębszym sensie, edukacja nigdy nie jest neutralna, pozbawiona społecznych lub ekonomicznych konsekwencji. Niezależnie od liczby głosów sprzeciwu edukacja, w owym szerokim sensie, jest zawsze polityczna²⁵.

²² Cytowane w tym rozdziale wiersze Ewy Lipskiej, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą z wydania *Utwory wybrane (1967-1984)*, Kraków 1986, oznaczonego dalej skrótem UWEL. Po przecinku podany jest numer strony.

²³ A. Zagajewski, *Komunikat*, Kraków 1972, s. 57.

²⁴ Zob. np. M. Hirsch, *Pokolenie postpamięci*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, „Didaskalia. Gazeta Teatralna” 2011, nr 10, s. 28-36.

²⁵ J. Bruner, *Kultura, umysł i edukacja*, [w:] tegoż, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010, s. 45.

Klaus-Jürgen Tillmann tłumaczy natomiast, że szkoła narażona jest na polityczność już przez sam fakt bycia instytucją: „To, że szkoła jest instytucją, sprawa również, że zorganizowane procesy uczenia się dorastającego pokolenia są włączone w kierowany przez państwo aparat władzy, że uczenie się może być wskutek tego kontrolowane administracyjnie oraz poddawane wpływowi politycznym”²⁶.

Filozofowie lewicowi wysuwają szczegółowe zarzuty wobec systemu edukacji. Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron piszą: „Każde działanie pedagogiczne (DP) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”²⁷. Według nich szkoła pełni istotną rolę w podtrzymywaniu istniejących stosunków klasowych: „Tradycyjny system nauczania przyczynia się w niezrównany sposób do utrwalania struktury stosunków klasowych i tym samym do jej uprawomocnienia – ukrywając fakt, że produkowane przezeń hierarchie szkolne reprodukują hierarchie społeczne”²⁸. A Louis Althusser uważa system szkolny za jeden z Ideologicznych Aparatów Państwowych (IAP), zapewniających „podporządkowanie się panującej ideologii”²⁹.

„Kryptopedagog”³⁰ Michel Foucault także włącza edukację w system ucisku, jednak robi to nieco inaczej niż wymienieni myśliciele lewicujący. Szkoła najczęściej służy mu za jeden z przykładów dyscypliny, kontroli dyskursów i związku „władza-wiedza”. Najzwięźlejsze sformułowanie tych poglądów znaleźć można w *Porządku dyskursu*:

Edukacja z trudem odgrywa rolę prawomocnego instrumentu, dzięki któremu w społeczeństwie takim jak nasze każda jednostka może mieć dostęp do jakiegokolwiek typu dyskursu, bo wiemy już, że edukacja podąża w swojej dystrybucji, w tym, co dopuszcza, i w tym, czemu staje na przeszkodzie – wzdłuż linii naznaczonych podziałami, opozycjami i walkami społecznymi. Każdy system edukacji jest politycznym sposobem utrzymywania lub modyfikacji przyswajania dyskursów wraz wiedzą i władzą, które te za sobą niosą. [...] Czymże bowiem jest ów system nauczania, jeśli nie rytualizacją słowa, jeśli nie kwalifikacją i ustalaniem ról dla podmiotów mówiących, jeśli nie konstytuowaniem grupy doktrynalnej, choćby rozproszonej, i jeśli nie dystrybucją i zawłaszczeniem dyskursu wraz z jego władzą i wiedzą³¹.

²⁶ K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, odpowiedzialność*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa 2006, s. 115.

²⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2011, s. 75.

²⁸ Tamże, s. 320. Zob. M. Jacyno, *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 1997; A. Sawisz, *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre’a Bourdieu*, „Studia Socjologiczne” 1978, nr 2, s. 241-262.

²⁹ L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, przeł. A. Staroń, <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374> [data dostępu: 7.11.2014].

³⁰ K. Hoskin, *Dochodzenie w sprawie Foucaulta. Kryptopedagog zdemaskowany*, [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. S.J. Ball, przeł. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994, s. 45-74.

³¹ M. Foucault, *Porządek dyskursu*, przeł. M. Kozłowski, Gdańsk 2002, s. 32. Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1993; M. Foucault, *Bezpieczeństwo*,

W innym tekście Foucault dokładniej określa specyfikę związanych z edukacją instytucji:

Zdarza się [...], iż rozwijanie zdolności biologicznych, komunikacja i władza tworzą precyzyjnie uregulowany system. Weźmy jako przykład instytucję wychowawczą: tu sposób zagospodarowania przestrzeni, szczegółowy regulamin wewnętrzny, organizowane przez nią zajęcia czy wreszcie ludzie, którzy w niej mieszkają i spotykają się ze sobą, każdy z właściwą sobie funkcją i osobowością, składają się wspólnie na „blok” zdolności-komunikacja-władza. Narzędziem działalności, która prowadzi do uczenia się ról i nabywania umiejętności, są ściśle określone formy komunikowania się (lekcje, pytania i odpowiedzi, rozkazy, wezwania, zróżnicowane oznaki „wartości” danej osoby i posiadanej przez nią wiedzy, zakodowane sygnały posłuszeństwa). Korzysta ona również z całego zestawu instrumentów władzy (nadzoru, kar i nagród, izolacji czy hierarchicznej piramidy)³².

Przywołując zachodnie koncepcje, trzeba pamiętać, by w kontekście PRL-u wziąć pod uwagę odmienną ustrój. Althusser wyraźnie umiejscawia swoje rozważania w kapitalizmie, podkreślając, że szkoła ma pozycję dominującą, ponieważ żaden inny ideologiczny aparat państwowy „nie dysponuje przez tyle lat posłuchem [...] obowiązującym przez 5 lub 6 dni w tygodniu po 8 godzin dziennie wszystkie dzieci kapitalistycznej formacji społecznej”³³. W PRL-u, chociaż pozostaje w mocy spostrzeżenie o czasowych warunkach wzmacniających oddziaływanie ideologiczne, to zasadniczo inna musi być wpajana uczniom ideologia, bo inna jest klasa u władzy. „Polityczna” szkoła Bourdieu i Passerona, Althussera, Foucaulta to – mimo krytyki, której podlega – szkoła funkcjonująca w systemach demokratycznych. Tymczasem szkoła Polski Ludowej z premedytacją realizuje wyznaczniki wychowania totalitarnego, którego zadaniem jest „formowanie osobowości uprzedmiotowionych, skrajnie podporządkowanych władzy, ślepo posłusznych, skłonnych wykonywać wszelkie zadania, niezależnie od ich konsekwencji, w imię posłuszeństwa ideologii”³⁴. Janusz Barański zwięźle definiuje cel takiej oświaty: „Jednostka, począwszy od przedszkola, miała być emanacją i narzędziem stosunków władzy i jej priorytetów”³⁵.

Polityczne „uwikłanie” szkoły, zawsze w pewien sposób obecne, ze względu na realizowanie wychowania w duchu partyjnym wyraźnie więc zwiększyło się w PRL-u.

terytorium, populacja, przeł. M. Herer, Warszawa 2010, s. 74-75; *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza...*; M. Chutorński, *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław 2013.

³² M. Foucault, *Podmiot i władza*, przeł. J. Zychowicz, „Lewą Nogą” 1998, nr 9, s. 183-184.

³³ L. Althusser, *Ideologie i aparaty...*

³⁴ A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006, s. 120. Zob. L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944-1956*, Lublin 1999; W. Paszyński, *Wychowanie w kontekście zmieniającej się polityki oświatowej – czyli od ideologii do ideologii...*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008, s. 141-172.

³⁵ J. Barański, *Szkolny habitus – rzecz nie tylko o mundurkach szkolnych*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 335.

Przyglądając się strategiom sięgania po edukacyjne metafory w czasach, kiedy głównym przedmiotem nauczania szkolnego było „wychowanie do życia w reżimie”, warto odnieść te poetyckie realizacje do uwarunkowań polityki i literatury omawianego okresu.

Apolityczne wiersze epoki politycznej

W pierwszych latach kształtowania się nowego ustroju – a przede wszystkim w okresie socrealizmu – metafora szkoły funkcjonuje zgodnie z regułami/rygorami tych czasów. Na zasadzie historycznoliterackiej skrupulatności można odnotować niektóre przykłady, chociaż trudno przypisać im walor innowacyjności. To pochwała nowego systemu wyrażona w obrazkach z życia ofiarnych nauczycieli i uczniów z wiejskich szkół czy wieczorowych kursów (*Pisarzom jadącym na Śląsk*, *Z poematu „Joliot”*, *Z kursów wieczorowych*, *** [Tu – w wiejskiej szkole...] Anny Kamieńskiej, *Nauczyciel Ożoga*, *Do dzieci o wiosnie* Jalu Kurka), manifestach nowego początku (*Na otwarcie uniwersytetów Ożoga*), wezwaniach do wspólnej walki (*Z elementarza* Szymborskiej) czy portretach doktryny socjalistycznej i jej głosicieli jako nauczycieli narodu (*Nauczycielka* i *Lekcja bolszewicka* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, *Nauczyciele* Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego). Antoni Słonimski w *Manifestie* między innymi za pomocą metafory szkolnej („Nie róbmy ze szkół / Akademii cynizmu”³⁶) upomina się o poczucie humoru także w poezji powstającej w nowym systemie („Kto powiedział, że socjalizm / Trzeba budować na ponuro?”). A Borowski w 1950 zamierzał (choć na skutek perswazji redakcji nie zrealizował planu³⁷) opublikować w „Nowej Kulturze” tekst *Ci, którzy nie chcą się uczyć historii*, w którym bezlitośnie rozprawia się z ludźmi odmawiającymi „uczenia się historii” od komunistów i planującymi, zamiast włączyć się z zmiany, poczekać na „lepsze czasy”:

i dłużej nie czekajcie na lepsze czasy,
bo szeszły wraz z faszystami
i nikt już nie będzie was sprzedawał
ani gwałcił, ani gazował.
Więc po cóż będziecie żyć, jeśli
nie nauczycie się zmieniać historii?

PTB, 380-382

³⁶ A. Słonimski, *Poezje zebrane*, Warszawa 1970, s. 511-513.

³⁷ J. Szczęsna, *Wstęp...*, s. 491.

Nieco mniej tendencyjnie wypada na tym tle *Nauczycielka* Kamieńskiej. Beztroska wizja dziejów świata ironicznie zdemaskowana zostaje jako „głos czulej Historii Cywilizacji dla dzieci, / której spojrzenie znad szkieł zapowiada więcej”³⁸. Okazuje się, że naiwność można podtrzymać tylko za cenę niewiedzy („ponieważ dopiero za rok mówić będzie o sile pieniądza, / o wojnie i pokoju, o przesądach i wolności”). W finale lęk („I w tej chwili, gdy w ciszy serca / nawet szept wydałby się za głośny dla jej lęku –”) zostaje przełamany programowym optymizmem („tłum uczniów uderza w krzykliwego marsza, śpiewa / dopominając się o rozsądek i humor”), ale i tu doszukać się można niejednoznaczności – marsz jest wszak „krzykliwy”. A *Repetitorium* Juliana Przybosia z tomu *Najmniej słów* (1955) wprawdzie zawiera zapowiedź realizacji obietnic marksizmu:

Koledzy, pochyleni pod otwartym niebem
w skupieniu nad „Manifestem”!
Wciąż jeszcze jestem wam winien
cały poemat – świat:
„Wir haben eine Welt zu gewinnen”³⁹.

UPJP, 1, 306-307

– ale podsuwa także interesujące szkolne metafory we fragmentach dotyczących wspomnień z początków twórczości („i z palcem wskazującym na lipach, jaworach / sylabizować jak w elementarzu”) oraz w obrazach przyrody („kos egzaminuje”).

Badacze oświaty podkreślają, że rok 1956 nie okazał się przełomowy dla polskiego systemu edukacji. „Odwilżowe” zmiany w tej sferze były często niewielkie, a czas małych ustępstw nie trwał długo⁴⁰. Inaczej było w poezji, której sytuacja po Październiku wyraźnie różniła się od funkcjonowania w socrealistycznych latach Polski Ludowej. Za pomocą metafory rodem z systemu edukacji przemiany w świecie kultury po 1956 roku celnie wyraża Kurek inicjalnym wersem utworu *Antybohater* (z wydanego w 1957 roku tomu *Śmierć krajobrazu*): „Były inżynierze dusz z odebrany dyplomem”⁴¹. Janusz Sławiński pisze: „Cel, ku któremu poezja po 1956 roku usilnie zmierzała, okazał się w pełni osiągalny. Z biegiem lat

³⁸ A. Kamieńska, *Poezje wybrane*, Warszawa 1959, s. 96-97.

³⁹ Cytowane w tym rozdziale utwory Juliana Przybosia pochodzą z dwutomowego wydania *Utwory poetyckie*, Kraków 1984-1994, oznaczonego dalej skrótem UPJP. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

⁴⁰ Zob. np. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995; M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1989*, Kraków 2002; R. Grzybowski, *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń 2004.

⁴¹ J. Kurek, *Pisma wybrane. Poezje*, Kraków 1980, s. 522-523.

dobila do stanu normalności [...]. A przy tym cały czas płynąc pod prąd tego, co się wokół niej działo”⁴². Poeci cieszyli się twórczym pluralizmem, okazją do czerpania ze zróżnicowanej tradycji literackiej, szansą na kontynuowanie idei przedwojennych lub proponowanie nowych poetyckich ścieżek. Jeśli natomiast rację ma Szymborska, że w tej epoce „wiersze apolityczne też są polityczne” (WWWS, 262), to wykorzystywanie szkolnych metafor w twórczości nieodnoszącej się do ustroju można by odczytywać jako świadome „wagary”, „ucieczki” z lekcji PRL-u w przestrzenie literackie (według Sławińskiego takie twórcze wycofywanie się zaowocuje w okresie późniejszym, od połowy lat 60., zepchnięciem poezji na margines, do „rezerwatu mowy”⁴³).

Już krótki przegląd nazwisk poetów, którzy wykorzystują edukacyjną terminologię bez odwoływania się do bieżącej polityki PRL-u, pokazuje, że szkoła kusiła w tych czasach zarówno debiutantów z okresu wracającego do łask dwudziestolecia (Kazimierza Wierzyńskiego, Juliana Przybosa, Czesława Miłosza), jak i pionierów nurtów, które doszły do głosu po 1956 roku⁴⁴ – moralistę Tadeusza Różewicza, lingwistów Mirona Białoszewskiego i Tymoteusza Karpowicza, klasycystę Zbigniewa Herberta, imaginatywistów Jerzego Harasymowicza i Stanisława Grochowiaka. O szkole pisano, ale i śpiewano (teksty Agnieszki Osieckiej). Wykorzystując metaforę szkoły, „wagarowicze” oswajają różne sfery egzystencji. Nie sposób wspomnieć o wszystkich tego rodzaju wierszach, ale warto wymienić przynajmniej niektóre przykłady.

Szkolne metafory prowokują do rozważań metapoetyckich. Wierzyński pisze *Balladę o słownikarzu*:

Pomóżcie mi w twardej szkole,
Gdy pytać będą mnie znowu,
Czym w rozpaczliwym mozole
Dotrzymał słowa słowu⁴⁵.

PZKW, 2, 199-100

⁴² J. Sławiński, *Rzut oka na ewolucję poezji polskiej w latach 1956-1980*, [w:] tegoż, *Prace wybrane. Tom V. Przypadki poezji*, red. W. Bolecki, Kraków 2001, s. 317; pierwodruk w: „Almanach Humanistyczny” 1989, nr 11.

⁴³ Tamże, s. 320-327.

⁴⁴ Zob. tenże, *Próba porządkowania doświadczeń*, [w:] tegoż, *Prace wybrane. Tom V...*, s. 289-305; pierwodruk w: „Odra” 1964, nr 10.

⁴⁵ Cytowane w tym rozdziale utwory Kazimierza Wierzyńskiego pochodzą z dwutomowego wydania *Poezje zebrane*, Białystok 1994, oznaczonego dalej skrótem PZKW. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

M. Jastrun w wierszu *Pierwsze lekcje* wspomina wczesne zmagania z poszukiwaniem własnego języka oraz konsekwencje wyboru w życiu twórczej drogi („Poprzednicy, szerocy w barach, jak konary / Starych drzew obrośniętych mchem. Na nic ich lekcje” [PZMJ, 1, 338-339]). Z kolei Przyboś w utworze *U szkolnej muzy* nauczycielką nazywa eufonię („Nauczycielko, / [...] / Eufonio w różowym szaliku!” [UPJP, 1, 303-304]).

Różewicz w *Uśmiechach* zamieszcza nie tylko poświęcony wieszczom cykl *Portrety z zeszytów szkolnych*, ale i satyrę *Literaturoznawcy*, w której badacze dziejów literatury mają „długie belferskie wole” i „na ogniu poezji / gotują flaki z olejem” (PTR, 1, 138). Z kolei Herbert w *Epizodzie w bibliotece* sięga po scenę rozbioru wiersza „ostrym jak lancet ołówkiem” w uniwersyteckiej sytuacji i zderza ją z (w tym kontekście naiwną i bolesną) wiarą twórców w pokonanie nicości, „zmartwychwstanie w słowie”: „Kiedy nieśliśmy go pod ostrzałem, wierzyłem, że jego ciepłe jeszcze ciało zmartwychwstanie w słowie. Teraz, kiedy widzę śmierć słów, wiem, że nie ma granicy rozkładu” (WZZH, 179). Wojna jako składnik batalistyczno-szkolnych konceptów frazeologicznych pojawia się w *Gramatyce przez sen* Karpowicza:

przez gadanie śnimy
w gramatyce wyłamanej z palców
w zdaniach rozwiniętych bez gardła
przedzieramy się przez przecinki
swojej głowy podrzędnie złożonej
ze skóry mięśni żył ścięgien i kości
ale na śliskim podmiocie mózgu
myślimy orzeczenie z poduszką z wyrzeczeniem
dostajemy dwóję pod głowę na proch
z podpisem profesora z lufą i cynglem
idziemy do tablicy nie strzela głupio
bo to rozdzielcza nie szkolna mowa⁴⁶

DZTK, 1, 247-248

⁴⁶ Cytowane w tym rozdziale utwory Tymoteusza Karpowicza pochodzą z pierwszych czterech tomów *Dzieł zebranych* (Wrocław 2011-2013), które oznaczono dalej skrótem DZTK. Po przecinku podany jest numer tomu i strony. Niedatowane wiersze z DZTK, 4 zamieszczone zostają w tym rozdziale nieco arbitralnie ze względu na brak jednoznacznych informacji o momencie powstania – pochodzą z okresu 1978-2005, z podrozdziału gromadzącego utwory pisane prawdopodobnie z myślą o nieukończonym poemacie *Rozwiązywanie przestrzeni* oraz przeznaczone pierwotnie do *Słojów zadrzewnych* (zob. J. Stolarczyk, *Nota edytorska* [DZTK, 4, 574-579]).

Marcin Wilk zauważa: „»Szkola« służy tutaj jako metafora walki, jaką prowadzi poeta w języku. Anarchizm i asystemowość nie są jednak tutaj bezwzględne – zanurzone są w tradycji, choćby poprzez jej negację (przeciwstawienie poezji jako »rozdzielczej mowy« wobec mitu poezji jako »mowy wiązanej«)”⁴⁷. W dwuwiersowym wierszu *Gramatyka i uczeń* Karpowicz pisze z kolei: „jak mogłeś tak daleko zajść nie znając gramatyki w narzeczu dali? // przesiadałem całą składnię pod wierzbą nie pokazując jej tylko języka” (DZTK, 4, 224). Poeta ten jest też autorem *Zielonej lekcji*:

szept zawsze traci na mowie
swój sens jak rozsądnie
postępuje osika nie dopuszczając
nigdy swoich liści do słowa

DZTK, 4, 470

Dwa pierwsze wersy sugerowałyby poparcie rozwiązywania, polegającego na unikaniu głośnego wypowiadania się – w obawie o sens. Jednak użycie jako przyrodniczego, „lekcyjnego” przykładu akurat osiki, czyli drzewa utrwalonego w ewokującym strach frazeologizmie „trząść się jak osika”, ironicznie podważa „rozsądną” strategię, demaskując podszyte tchórzostwem motywacje jej zwolenników.

Przytoczone utwory bazują na metaforach związanych ze „szkolnym materiałem”, językiem, gramatyką, literaturoznawczą analizą, jednak równocześnie odsyłają do planu egzystencji – do pojedynczego ludzkiego życia (ginącego pod „lancetem ołówka” w *Epizodzie w bibliotece*), często wbrew językowym „abstrakcjom” opisanego silnie somatycznie (w *Gramatyce przez sen*) oraz do prób podejmowania słusznych decyzji i wytrwania w nich (na przykład „dotrzymanie słowa” w *Balladzie o słownikarzu*). Z kolei w wierszu *Czerwony ichtiolog* Białoszewskiego ambiwalentna kondycja poety znajduje wyraz w określeniu „niedouczeń”⁴⁸.

W *Lekcji* (z tomu *Kwiat nieznaný*, 1968) Przyboscia pozornie trwa po prostu zabawa z córką w nazywanie fauny i flory⁴⁹, ale pojawia się też pytanie o naturę świata:

⁴⁷ M. Wilk, *Tymoteusz Karpowicz – sylwetka poetycka*, <http://culture.pl/pl/artykul/tymoteusz-karpowicz-sylwetka-poetycka> [data dostępu: 7.11.2014].

⁴⁸ M. Białoszewski, *Obroty Rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*, Warszawa 1987, s. 169-170. Zob. P. Sobolczyk, *Białoszewski pokazuje język*, „Polonistyka” 2007, nr 6, s. 43-47.

⁴⁹ Por. A. Kwiatkowska, *Nauczyciel-poeta*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 25-28. Podobną sytuację dostrzec można w wierszu *Dzieciństwo* Ficowskiego z tomu *Po polsku* (1955). W tym wypadku nauka także odbywa się przez obserwowanie przyrody, a dodatkowo podkreślona zostaje analogia między ludźmi i ptakami: „pisklęta uczą się wysokości” – „córka ziemi się uczy” (J. Ficowski, *Wiersze wybrane*, Kraków 1956, s. 91).

– Kto nagina ku nam wysokość
i wyjawia słowo po słowie
językami pisanymi na obłoku?

UPJP, 2, 246-247

Rozumienie lekcji jako jednostki szkolnego zdobywania nowej dawki wiedzy łączy się ze znaczeniem wywodzącym się z łacińskiego *lectio* – „czytanie”. Człowiek staje wobec „napisanego” przez Boga świata i uczy się (a w przypadku wiersza Przybosa równocześnie uczy dziecko, zaczynające dopiero poznawanie świata) odczytywać znaki, sensy, docierać do istoty rzeczy, nie zawsze danej na powierzchni. Natomiast w *Burzy* Jerzego Harasymowicza błyskawice są wprawdzie niczym słowa Boga, ale to Stwórca ukazany zostaje w roli ucznia („ćwicz swe podpisy / jak uczniak”⁵⁰).

Wszelkie „lekcje przyrody” cieszą się dużą popularnością – także w poezji powstającej na emigracji. Miłosz we fragmencie poematu *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada* wędruje w dzieciństwo, jako jego stałe i zmityzowane punkty odniesienia wskazując między innymi pana od przyrody:

Tobie, mojemu panu od przyrody,
Śledzienniku Bagiński w pumpach kraciastych,
Władco na infusoriach i amebie⁵¹,

Najsłynniejszy pan od przyrody to jednak tytułowy bohater wiersza Herberta, także sięgającego do przeszłości (i nauki praw natury), by podjąć próbę zrozumienia świata. W przypadku obu tych nauczycielskich kreacji dostrzec można łączenie (choć w wierszu Herberta dzieje się to poprzez zderzenie: „pana od przyrody” i „łobuzów od historii”) szkolno-przyrodniczego kostiumu ze sferą historii, zarówno tej osobistej (dojrzewanie, doskonalenie się w poznawaniu zasad rządzących światem), jak i dziejowej (wojna unicestwiająca znany porządek). Grochowiak z kolei tytułuje swój tekst *Lekcja fauny* i ukazuje poznawanie przyrody – zapośredniczone jednak przez książkę Brehma. Kulturowy, a nie naturalny charakter podkreślony zostaje czasownikiem kojarzonym z odwiedzaniem muzeów, a nie zwierzęcych siedzib: „Zwierzęta Brehma / Jak je lubię zwiedzać”⁵². A w tomie *W krajobrazie z amfor* (1968) Bohdana Zadury (o generację młodszego od Grochowiaka, ale

⁵⁰ J. Harasymowicz, *Wybór wierszy*, t. 1, Kraków 1986, s. 126.

⁵¹ C. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 639 (cały poemat *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*: s. 631-682).

⁵² S. Grochowiak, *Poezje wybrane*, Warszawa 2001, s. 407.

realizującego w tym czasie, wbrew tendencjom nowofalowym, kojarzoną raczej z pokoleniem '56 poetykę neoklasycyzmu) obok *Lekcji*, w której „uczą przegrane”⁵³, pojawia się *Lekcja przyrody* – wykorzystana jako pretekst do wiersza miłosnego:

czym są jaskółki – dopełnieniem śniegu
czym jarzębiny – pożądaniem bieli
chciałbym cię kochać w tej śnieżnej przestrzeni
wydanej światłu powietrzu i niebu⁵⁴

Miłosnych „lekcji” jest w poezji polskiej po 1956 więcej. Wśród wierszy Grochowiaka znaleźć można utwór *Nauczająca (erotyk)*, w którym – jak często w twórczości poety – następuje „umiejscowienie sytuacji erotycznej w modusie szkolarskim”⁵⁵. Wiele metafor szkolnych w kontekście miłosnych relacji stosuje Osiecka. Obok nieskomplikowanych satyrycznych utworów na inne tematy, takich jak *Lekcja polskiego* czy – kolejna już – *Lekcja przyrody*, autorka ta pisze między innymi tekst *Na serwetkach*:

Ty
mówisz do mnie,
jakbyś wykręcał się z lekcji śpiewu.
I pomyśleć,
że chciałam ci oddać wszystkie grube książki
wszystkie rzeczy po ojcach
i wszystkie kajety wypełnione „językiem polskim”,
słupkami rachunków sumienia
i miłością⁵⁶.

NMAO, 1, 310

Nagle zastępstwa:

Mężczyźni podejmują się nagłych zastępstw
jak w teatrze,
kinie

⁵³ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 1, Wrocław 2005, s. 81.

⁵⁴ Tamże, s. 23.

⁵⁵ K. Kuczyńska-Koschany, *Nauczająca (erotyk)*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 43. Wiersz *Nauczająca (erotyk)* ma swoje dopełnienie w postaci tekstu *Nauczająca (kłątwa)*.

⁵⁶ Cytowane w tym rozdziale utwory Agnieszki Osieckiej pochodzą z dwutomowego wydania *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*, Warszawa 2009, oznaczonego dalej skrótem NMAO. Po przecinku podany jest numer tomu i strony.

lub szkole.

NMAO, 1, 311

i *Pierwszą podstawową*:

Powoli
zapomniałam książek
i uczyłam się
ludzi.
Wreszcie i ty
przyszedeś.
[...]
Teraz, za karę, chodzę do pierwszej klasy,
nic nie rozumiem,
wczoraj w zeszyście postawiłam kleksa.

NMAO, 1, 319

Najbardziej wprost proponuje Osiecka powiązanie edukacji i związków damsko-męskich w *Lekcji miłości*:

Ja kocham, ty kochasz, on kocha – lekcja miłości.
On kocha, ty kochasz, ja kocham – lekcja zazdrości.
Bywa, że to sekret albo pisze prasa,
ale to dopiero pierwsza klasa.

NMAO, 2, 263-264

Skoro pojawia się miłość, to niejako z góry można założyć, że pojawi się też śmierć – dzieje się tak na przykład w *Dzienniku ucznia Osieckiej*:

– Dostałam dwóję z gospodarstwa.
Może się u was lepiej spiszę.
– Nie ma obawy, córeczko.
Śmierci nie można nie umieć.

NMAO, 1, 295

Zestawienie szkoły i śmierci dostrzec można również w wierszach Kamińskiej:

jak z książki dla dzieci
uczę się na nowo z elementarza
tego świata z którego odchodzę⁵⁷

Zając

Jak proch warg w trumnie otwartej
[...]
jak szkolny zeszyt w trzy linie pod płotem
błotem obryzgany
kołem przekreślony⁵⁸

Zeszyt

Również Tadeusz Różewicz „szkolnie” rozlicza się własną biografią – w życiorysie pisanym „na tej kartce / ze szkolnego zeszytu syna” (*Z życiorysu*, PTR, 2, 307). Ukazuje także przemijanie – w wierszu *Białe jak kreda*:

Cienie przyjaciół
białe jak kreda
twarze zatarte
rozmazane

na szkolnej tablicy
kredą wypisane
imiona nazwiska
wilgotną ścierką
zamazane oczy i usta
[...]
imiona
gra w zielone
czarne krzyże
pierwsze miłości
pogrzebane

PTR, 3, 160

Metafora szkoły często służy idealizowaniu dobrej przeszłości, skonfrontowanej z późniejszym cierpieniem. Julian Tuwim w *Liście do Libala* (wierszu niedatowanym,

⁵⁷ A. Kamieńska, *Milczenia i psalmy najmniejsze*, Kraków 1988, s. 37.

⁵⁸ Tamże, s. 38. Zob. I. Gralewicz-Wolny, *Pisz o milczeniu. Świat poetycki Anny Kamieńskiej*, Katowice 2002, s. 133.

wydrukowanym z rękopisów już po śmierci poety⁵⁹) wykorzystuje wspomnienie szkolnego kolegi w celu poradzenia sobie z terażniejszością i odzyskania tożsamości. Natomiast Wierzyński w *Rzeczy wstydlivej* rozważa, czy nie „Zapisać się do szkoły / I uczyć się uczyć” (PZKW, 2, 285), nie zostało już bowiem nic, „tylko płacz” – a skąd teraz wziąć umiejętność „Męskiej Łzy”? Także reprezentant innego pokolenia i innej poetyckiej dykcji, Białoszewski, do ukazania jednostkowego przemijania, starzenia się wykorzystuje metaforę szkolną – w *Szkole sztucznych zębów*. Natomiast Herbert z jednej strony ukazuje tęsknotę ze dzieciństwem poprzez wspomnienie szkolne (w bajce *Piórnik*), z drugiej – stosuje metaforę edukacji do ilustracji tego, że życia pełne jest cierpienia (bajka *Szkoła*). A *Dzieci z książki*, inny utwór ze zbioru *Bajki*, to kpina z idealnych bohaterów szkolnych czytanek (choć można się tu też dopatrywać bardziej doraźnych, antysystemowych treści).

Najwyraźniej po 1956 roku niepolityczna metafora szkoły występuje w utworach wielu twórców – i w licznych rolach, „na piątkę” realizując poetycki pluralizm czasów po socrealistycznym zniewoleniu. Takie wiersze mogłyby zostać napisane w innym momencie historycznym (i faktycznie część wymienionych pisarzy również po 1989 będzie podobnie operowała metaforą szkoły). Niektórzy autorzy sięgają po szkolną terminologię doraźnie, natomiast w wypadku części twórców dostrzec można większą skłonność do takiego obrazowania. Warto omówić osobno dzieła dwojga poetów epoki PRL-u, którzy wyjątkowo wyraźnie przejawiają tendencję do budowania tekstów na słowie „edukacyjnym”.

Lekcje (nie tylko) religii⁶⁰

Język szkolny wyraźnie towarzyszy dziełom Jana Twardowskiego, który jest między innymi autorem zbioru wierszy, anegdot i aforyzmów zatytułowanego *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*⁶¹. Badacze twórczości kapłana-poety również sięgają po szkolne określenia. Jedną z książek nosi tytuł *Lekcja z księdzem Twardowskim*, a Helena Zaworska pyta w niej: „Skąd bierze się aż tylu uczniów w »szkole« księdza Twardowskiego? Na czym polega fenomen ogromnej popularności jego poezji?”⁶².

⁵⁹ Zob. A. Kowalczykowa, *Od wydawcy*, [w:] J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 2, Warszawa 1971, s. 509.

⁶⁰ Por. K. Czaja, *Lekcje (nie tylko) religii...*

⁶¹ Zob. J. Twardowski, *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*, red. A. Iwanowska, Kraków 2000.

⁶² H. Jaworska, *Trzcina czująca*, [w:] J. Twardowski, *Lekcja z księdzem Twardowskim*, Kraków 2001, s. 14.

Z kolei Daria Mazur bada *Elementarz...* jako przykład edukacji personalistycznej⁶³, a Andrzej Lam analizuje wczesne utwory Twardowskiego poprzez jego trzy role: „ucznia, powstańca i księdza”⁶⁴.

Jednak „szkolne” usytuowanie tego twórcy związane jest nie tylko z recepcją i *Elementarzem...*, ale także z samymi wierszami. Marek Karwala zauważa: „Poezja Twardowskiego [...] sięga po elementy rzeczywistości pozasakralnej (także językowe), aby przy ich pomocy w nieoczekiwany sposób mówić o tym, co metafizyczne”⁶⁵. Wydaje się, że można potraktować język szkolny w wierszach księdza-poety właśnie jako jeden z przejawów tej „rzeczywistości pozasakralnej”, która pozwala mówić o tajemnicach znacznie wykraczających poza doraźność i prozę życia.

Szkolny język w poezji Twardowskiego niejednokrotnie wiąże się z sytuacją liryczną faktycznie „szkolną”. Niektóre wiersze to właściwie zaledwie humorystyczne obrazki z życia nauczyciela katechety (*Notatki o klasie 5b*). Częściej jednak tego rodzaju poetyckie „scenki” z lekcji religii mają cel głębszy niż prezentacja dydaktycznych klęsk i triumfów. Wiersz *Do moich uczniów*, rozpoczynający się wersami: „Uczniowie moi, uczenniczki drogie, / ze szkół dla umysłowo niedorozwiniętych” (ZDJT, 144-145), to także portret klasy i uczniowskich niesubordynacji, ale gra toczy się nie tylko o naukę katechezy. A uczącym się jest tu, paradoksalnie, sam nauczyciel, który wyznaje:

[...] – bez was świeczki gasną –
i nie ma żyć dla kogo.

Ten od głupich dzieci

Język szkoły i sytuacja katechetyczna służą więc nauczaniu – ale to przede wszystkim nauczanie tolerancji oraz, jak zauważa Waldemar Smaszcz, „pokory i otwarcia na drugiego człowieka”⁶⁶. Wskazać można także utwory, w których lekcje religii okazują się właściwie lekcjami tego, jak należy uczyć. Przykładem są wiersze *Wizytacja*, w którym Matka Boska przychodzi na lekcję religii, oraz *W klasie* – z wizytacją anioła na lekcji przyrody. Wyrozumiałym nauczaniem można wiele wygrać, ale czasem i tak się przegrywa – jak w wierszu *** [*Przyszł mój uczeń...*], gdy jeden z podopiecznych wyznaje utratę wiary.

⁶³ Zob. D. Mazur, *W stronę edukacji personalistycznej. O Elementarzu księdza Twardowskiego*, [w:] *Wokół twórczości ks. Jana Twardowskiego*, red. A. Sulikowski, Szczecin 2007, s. 219–228.

⁶⁴ Zob. A. Lam, *Poezja i doświadczenie: ucznia, powstańca i księdza. Wiersze Jana Twardowskiego z lat 1932–1959*, [w:] „A to co na krótko może być na zawsze...” *Pokłosie spotkania poświęconego pamięci księdza Jana Twardowskiego*, red. E. Hoffmann-Piotrowska, J. Puzynina, Warszawa 2007, s. 45–70.

⁶⁵ M. Karwala, *Metafizyka oczywistości. O poezji ks. Jana Twardowskiego*, Kraków 1996, s. 128.

⁶⁶ W. Smaszcz, *Jan Twardowski. Kapłan-poeta*, Białystok 1991, s. 17.

Zastosowanie motywów szkolnych i związanego z tą sferą języka nie kończy się jednak na sytuacjach faktycznie toczących się w szkole. Czasami pojęcia ze sfery edukacyjnej jako element porównania pozwalają po prostu lepiej zobrazować jakąś cechę. W tekście *W okularach* Matka Boska jest ludzka „jak nauczycielka nad klasówką z zielonym kleksem” (ZDJT, 411), a miłość z utworu *Miłość* okazuje się „niedokładna jak uczeń co czyta po łóbkach” (ZDJT, 478).

Często też szkolny język i szkolne sytuacje umożliwiają pełniejsze wyjaśnienie trudnego przeżycia lub wątku egzystencji. Tę tendencję zapowiada już (przywołany w poprzednim rozdziale) przedwojenny wiersz *Pierwsza klasa*, w którym szkolne rekwizyty pozwalają zakorzenić się w idealizowanej przeszłości i wyrazić sprzeciw wobec przemijania. Przykładem tego typu metafory jest także wspomniane wcześniej mówienie o wojnie przy użyciu związanego z edukacją pola semantycznego w tekstach *Rozmowa z harcerzem* oraz *O wspomnieniach szkolnego mundurka*. Użycie szkolnego języka w poezji Twardowskiego niejednokrotnie służy również osławianiu własnej nieważności oraz przyjmowaniu pokornej postawy wobec świata. W utworze *Pożegnanie szkoły* rozważania wynikają z wykreowanej w wierszu szkolnej sytuacji rozstania z podopiecznymi, jednak refleksja stanowi w tym wypadku próbę wizualizacji tego, co dopiero nadejdzie – losu katechety coraz bardziej zapomnianego przez uczniów; „pożegnanie szkoły” staje się więc dla księdza pretekstem, by nauczyć samego siebie pokory wobec tego, co nieuniknione.

Język szkolny w poezji Twardowskiego często wkracza na teren pytania o to, jak wierzyć. Poeta przewrotnie wykorzystuje system ocen w wierszach *Kaznodzieja* i *Jeszcze nie*, a w wierszu *Wiara zdziwienie* opowiada się po stronie wiary „nie wyuczonej na lekcjach / nie przepytanej i sprawdzonej że w sam raz” (ZDJT, 537). Zmagania z wiarą to najwyraźniej trwająca całe życie „lekcja religii”, za którą można dostać ocenę. A wiara, która mogłaby zasłużyć na wyższą notę, musi unikać łatwych odpowiedzi i kierować się sercem. Pozytywnym wzorcem jest wiara naiwna z tekstu *Dzieciństwo wiary*, także ujęta za pomocą kategorii z życia szkolnego – klasy („Moja święta wiara z klasy 3b” [ZDJT, 446]). Tajemnic wiary według Twardowskiego uczą nie książki i słowa, tylko milczenie (*Uczy*) i doświadczenie (*Wiara*).

Język szkolny może więc również, nieco sabotażowo, służyć w tej poezji obnażeniu niewystarczalności szkolnego uczenia się. Najwyraźniej widać to chyba w czterowersowym utworze *Studentowi*, którego konstrukcja oparta jest na przeciwstawieniu metod edukacyjnych szkoły i życia – chociaż wyjaśnieniu tego dystansu służą właśnie szkolny język i edukacyjna tematyka, tu aforystycznie wskazujące oczywistą różnicę pomiędzy bezbolesną „wiedzą

abstrakcyjną” serwowaną na lekcjach a dotkliwym, konkretnym doświadczeniem egzystencji. Jego wartość, choć przykra w aplikacji, jest wysoko waloryzowana na tle szkolnego i młodzieńczego nabywania wiadomości, pośród – jawiących się idyllicznie i niewinnie w kontekście prawdziwego cierpienia – zmagających z zawartością podręczników:

Najdroższy, szukający szkół i profesorów,
dyskusji poprzez burze młodzieńcze, zawieje –
to tylko do trzydziestu lat tak bywa,
że książkami cię uczą – potem przez cierpienie.

ZDJT, 103

Wiersze takie jak *Dzieciństwo wiary*, *Uczy*, *Wiara* czy *Studentowi* wskazują na ważną cechę języka szkolnego w twórczości Twardowskiego – to, że poeta często wykorzystuje do objaśniania tajemnic doświadczenie i terminologię rodem ze szkoły, nie oznacza pozytywnej oceny podporządkowywania życia i myślenia nauce. W przywoływanych tekstach dominuje język szkolny przylegający do świata uczniowskich i nauczycielskich doświadczeń, a nie pojęć z podręczników. Funkcję osławiania trudnych przeżyć lub nieznanych tajemnic pełnią prozaiczne sytuacje z edukacyjnej rzeczywistości. Pojawiają się charakterystyczne rekwizyty – tablica, kreda, podręczniki – oraz uczestnicy procesu nauczania – nauczyciel i uczniowie, często wręcz wymieniani z imienia i nazwiska (*Notatki o klasie 5b*, *Do moich uczniów*, *Pożegnanie szkoły*). Język związany ze szkołą pomaga więc opanować poznawczo przemijanie, przeszłość, przyszłość, ludzką znikomość i śmierć, nie sięgając jednak po nieprzystępne abstrakcje czy skomplikowaną terminologię. Nauka, zamiast objaśniać religię, może ją bowiem wręcz komplikować i zakrywać, a wyuczona teologia zawodzi wobec najważniejszych pytań – jak w wierszu *Bóg*, gdy ksiądz nie zna odpowiedzi na pytanie ucznia: „Kto Boga stworzył” (ZDJT, 652). Nietrudno dostrzec (choćby na przykładzie tekstów *Między gołębiem a ornitologią* czy *Piosenka o rzeczach pięknych*), że w poezji Twardowskiego inaczej potraktowana zostaje szkoła – miejsce czasem może zanadto podporządkowane schematom, ale poprzez swoją organizację, rozkład zajęć, uczestników i rekwizyty dostarczające pojęć, które pozwalają się wykorzystać w innych kontekstach, by rozjaśnić tajemnice – a inaczej postrzegana jest nauka, która sprawy życia i wiary niejednokrotnie zaciemnia. Wacław Oszajca zauważa: „Jan Twardowski przestraszył się swojej katechizmowo-szkolnej wiedzy teologicznej i dlatego musiał stać się poetą”⁶⁷.

⁶⁷ W. Oszajca, *To wszystko nie dla mnie*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 21, s. 22.

Andrzej Skrendo pisze: „„ja« mówiące w tekstach Twardowskiego prosi o oczyszczenie z kłamstwa poezji, ale musi korzystać ze środków tejże poezji, aby tego dokonać”⁶⁸. Podobnie, programowo odcinając się od dydaktyki, korzysta poeta z elementów jej rzeczywistości i terminologii, by złą dydaktykę obnażyć, dobrą zaprezentować, a przy tym przybliżać sprawy zagmatwane. Równocześnie jednak poeta musi liczyć się z tym, że tego rodzaju zapożyczenia szkolne mają skutki uboczne, bowiem poprzez sprowadzanie religii i egzystencji do szkolnych, znanych kategorii upraszczają skomplikowane tajemnice, próbując je jakoś oswoić. Wydaje się, że tę (nie)ufność kapłana wobec szkoły, (nie)możność dotarcia dzięki edukacyjnej retoryce do sedna wiary, „uczenie się” Boga poprzez zaprzeczenie tradycyjnemu uczeniu się, łączyć można z fundamentalną dla twórczości Twardowskiego poetyką paradoksu⁶⁹.

Nie we wszystkich „szkolnych” wierszach poety-kapłana podstawą sytuacji lirycznej są „scenki” z lekcji katechezy. Często nacisk położony zostaje na zgłębianie tajemnic ziemskich. Jednak i te związane z ludzką codziennością utwory ewokują metafizyczną tajemnicę. Dzięki „niedydaktycznej dydaktyce” uczą, jak mądrze żyć – i mądrze umierać. A także, może przede wszystkim, jak mądrze wierzyć. Wydaje się więc, że poetyckie lekcje Twardowskiego w pewnym sensie zawsze pozostają równocześnie lekcjami religii. I chociaż po upadku komunizmu religia przenosi się z salek katechetycznych do szkół i zajmuje inną pozycję w oficjalnej przestrzeni, to takie „szkolne” nauczanie poeta-kapłan kontynuuje także w rzeczywistości zmienionej po 1989.

Noblistka „w szkole świata” i w świecie szkoły

Szyborska także bywa krytyczna wobec systemowej edukacji. Balcerzan zauważa na przykładzie wiersza *Wieczór autorski*, że dla poetki „lektura broni się przed nudą skutecznie, gdy jest – lekturą nadobowiązkową!”⁷⁰. Badacz podkreśla również: „Owszem, i u Szyborskiej szkolne świętości czy dewocjonalia są raz po raz ironizowane, zazwyczaj poprzez przypomnienie prawdy znanej, iż w szkole zdarza się nuda, a nuda to wróg, trucizna,

⁶⁸ A. Skrendo, *Konstrukcje przezroczystości albo mała teoria „uczonego analfabetyzmu”*, [w:] *Wokół twórczości ks. Jana Twardowskiego...*, s. 54.

⁶⁹ Zob. T. Skubalanka, *O paradoksach i nie tylko. Przyczynek do charakterystyki stylu liryki religijnej ks. Jana Twardowskiego*, „Roczniki Humanistyczne” 2010, nr 6, s. 185-199; M. Ochwat, *Paradoksy słowa – Bóg i wiara w wierszach Jana Twardowskiego*, [w:] *też, Poezja paradoksów – paradoksy w poezji. Poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Stanisława Pasierba, Wacława Osajcy*, Katowice 2014, s. 59-91.

⁷⁰ E. Balcerzan, *W szkole świata*, „Teksty Drugie” 1991, nr 4, s. 40.

gilotyna: jedna z form anihilacji wartości”⁷¹. A jednak szkolna metafora to ważny element poetyki Szymborskiej, a interpretatorzy tej twórczości – podobnie jak ci piszący o Twardowskim – „zarazili się” szkołą. Cytowany szkic Balcerzana nosi tytuł *W szkole świata*, tekst Anny Nasiłowskiej – *Szymborska w szkole świata*⁷², przeprowadzona przez Mariana Stałę analiza wiersza *Uprzejmość niewidomych* to *Lekcja rzeczywistości*⁷³, wykład Czesława Miłosza o poezji Szymborskiej – *Lekcja biologii*⁷⁴ (a w związku z tym tytuł artykułu Joanny Grądział-Wójcik brzmi „*Lekcje biologii*”, czyli *Miłosz czyta Szymborską*⁷⁵). Nawet telewizyjny wywiad, przeprowadzony w dniu przyznania poetce Nagrody Nobla, w wersji drukowanej zatytułowano *Lekcja zdziwienia światem*⁷⁶. Szkoła zdaje się więc współgrać z poezją Szymborskiej, czyli „racjonalistki świadomej granic racjonalizmu”⁷⁷.

Jak pokazuje Balcerzan, w stosowaniu metafory szkoły przez noblistkę warto rozróżnić dwa poziomy:

W jej świecie poetyckim właśnie między niewiedzą a wiedzą dzieje się ludzkie życie; właśnie tu, „w szkole świata”, kształtują się jednostkowe, subiektywne, niepowtarzalne czasoprzestrzenie biografii. [...] „Choćbyśmy uczniami byli / najtępszymi w szkole świata”... Szkoła świata, wielka metafora poezji Wisławy Szymborskiej. Sensy tej metafory nie są trudne do odcyfrowania: mogą umknąć uwadze (niebagatelne dla kwestii języka tych wierszy) „niższe”, by tak rzec, kondygnacje owej metafory, a mianowicie to, iż „szkoła świata” bywa nierzadko w utworach Szymborskiej – szkołą w dosłownym sensie tego słowa⁷⁸.

Etap wyższy byłby więc właśnie „szkołą świata”. Tu wspomnieć trzeba utwór *Nic dwa razy*, z którego pochodzi fraza „Choćbyśmy uczniami byli / najtępszymi w szkole świata” (WWWS, 28). Tak pisze o nim Nasiłowska:

W wierszach często wraca motyw szkoły – niekoniecznie jako wspomnienie lat własnej edukacji. „Nie będziemy repetować / żadnej zimy ani lata” – słyszymy w piosence *Nic dwa razy*. Człowiek jest wobec świata wiecznym

⁷¹ Tamże.

⁷² Zob. A. Nasiłowska, *Szymborska w szkole świata*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza” 1996, s. 53-57.

⁷³ Zob. M. Stala, *Lekcja rzeczywistości. O jednym wierszu Wisławy Szymborskiej*, [w:] tegoż, *Przeszukiwanie czasu. Przechadzki krytycznoliterackie*, Kraków 2004, s. 72-75.

⁷⁴ Zob. C. Miłosz, *Lekcja biologii*, [w:] tegoż, *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku*, Kraków 2004, s. 44-62.

⁷⁵ Zob. J. Grądział-Wójcik, „*Lekcje biologii*”, czyli *Miłosz czyta Szymborską*, „Ruch Literacki” 2012, nr 1, s. 99-112.

⁷⁶ Tytułową frazę Szymborska charakteryzuje znaczenie dzieł Montaigne’a (zob. *Lekcja zdziwienia światem. Pierwszy wywiad telewizyjny z Wisławą Szymborską przeprowadzony przez Teresę Walas w dniu przyznania Poecie Nagrody Nobla*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996, s. 22).

⁷⁷ A. Nasiłowska, *Szymborska w szkole...*, s. 57.

⁷⁸ E. Balcerzan, *W szkole...*, s. 39-40.

ucniem, nigdy nie jest ukształtowany ostatecznie, dojrzały i przygotowany na to, co go spotka. Nie wie, ciągle nie wie i na tym polega jego godność. Szymborska, wieczna uczennica, zachowała dar reagowania zdziwieniem i ciekawością⁷⁹.

Anna Węgrzyniakowa zauważa w tym wierszu „Popularny »wykład«”, „Sprawdzian tezy”, „Wniosek z »lekcji«”⁸⁰ i pisze: „»Naiwne« pytanie: »jak żyć?« [...] wprowadza zużyta metafora »szkoły życia« (tu w wersji zmodyfikowanej: »szkoła świata«). [...] Potykając się o banał [...] łatwiej dostrzec związek »retoryki edukacyjnej« z miłosną elegią”⁸¹.

Taka „szkolna” metafora konstytuować może całą poezję noblistki, kondensując podstawowe cechy jej twórczości – ostrożny racjonalizm, nieustające zdziwienie światem i głód wiedzy wobec każdego ziemskiego (i ponadziemskiego) stworzenia. Równocześnie, jak wskazują Balcerzan i Nasiłowska, wiele w twórczości Szymborskiej słów i bohaterów faktycznie szkolnych. Wiersz *Niedziela w szkole* (z opublikowanego dopiero niedawno debiutu⁸²) faktycznie dzieje się w szkole – nawet jeśli miał stanowić, jak zapewniała, broniąc się w 1948 roku przed krytyką, autorka, opowieść o ucisku proletariatu⁸³. W *Spotkaniu okoliczności szkolne* służą umiejscowieniu wydarzeń w czasie i przestrzeni⁸⁴. Bohaterem *Spaceru wskrzeszonego* jest profesor („Pan profesor już umarł trzy razy” [WWWS, 170]), a jeden z anonsów w *Drobnych ogłoszeniach* wystylizowano na zachętę do korepetycji („UCZĘ milczenia / we wszystkich językach” [WWWS, 36-37]). Balcerzan podkreśla: „Jak trafnie, cieniutko są sportretowane wspomnienia i lęki uczniowskie! Choćby ów »wielki maturalny sen«, w którym się z czegoś »zdaje« (*Dwie małpy Bruegela*)”⁸⁵. Najciekawsze jest jednak to, jak edukacyjne terminy nakładają się na „większe” tematy tej poezji: śmierć i milczenie, a także różne płaszczyzny czasu („czas ewolucji”, „czas egzystencji”, „czas kultury”⁸⁶) i miejsce człowieka („Nie będziemy repetować...”) w tych temporalnych trybach. Widać to choćby w *Lekcji*:

⁷⁹ A. Nasiłowska, *Szymborska w szkole...*, s. 56.

⁸⁰ A. Węgrzyniakowa, *Dwie krople, kamień i róża. O wierszu Wisławy Szymborskiej Nic dwa razy, [w:] Kanonada. Interpretacje...*, s. 70.

⁸¹ Tamże, s. 72, 73.

⁸² Zob. W. Szymborska, *Czarna piosenka*, Kraków 2014, s. 78-81.

⁸³ Zob. T. Nyczek, *Po raz drugi, [w:] tegoż, 22 x Szymborska...*, s. 19-20; A. Zarzycka, *Rewolucja Szymborskiej 1945-1957. O wczesnej twórczości poetki na tle epoki*, Poznań 2010, s. 130-134.

⁸⁴ Finał tego wiersza o końcu świata i spotkaniu w piekle z Anatolem France’em brzmi: „Stało się to przed ósmą z rana, / gdy szła do szkoły w zamyśleniu, / plantami w klonach i kasztanach, / z niebieską tarczą na ramieniu / śmiertelna, niżej podpisana” (W. Szymborska, *Wołanie do Yeti*, Kraków 1957, s. 9-11).

⁸⁵ E. Balcerzan, *W szkole...*, s. 40.

⁸⁶ A. Legeżyńska, *Wisława Szymborska*, Poznań 1997, s. 51-61.

*Kto co Król Aleksander kim czym mieczem
przecina kogo co gordyjski węzeł.
Nie przyszło to do głowy komu czemu nikomu.*
WWWS, 65

Uwaga Węgrzyniakowej – „Na lekcjach historii nie mówi się o krwawych »węzełkach« (poległych w boju) i cenie zwycięstw”⁸⁷ – nasuwa przemieszanie „czasu kultury” z „czasem egzystencji”. Podobnie rozważania nad „czasem ewolucji” (historia ludzkości na tle innych stworzeń) w *Dwóch małpach Bruegla* nieraz odczytywane były jako rozliczenia z bardzo konkretnym czasem egzystencji – socrealizmem⁸⁸.

I chociaż Balcerzan przestrzega, że „lektura »polityczna« i »kostiumowa« jest w odniesieniu do poezji Szymborskiej narażona na drastyczne ograniczenia”⁸⁹, to już samo prowokowanie tego typu interpretacji każe dostrzec potencjał polityczny nie tylko w twórczości autorki *Epoki politycznej*, ale również w „szkolnie” metaforyzowanych tekstach innych autorów, piszących w czasach PRL-u wiersze tylko pozornie apolityczne – i przygotowujących tym samym grunt dla strategii szkolnej metafory, która uderzy z całą siłą po wydarzeniach roku 1968.

Absolwenci – rocznik 1968

Barbara Wagner pisze o uczniach PRL-owskiej szkoły:

Na jednym biegunie będą młode pokolenia PRL, tracące bezpowrotnie najlepsze lata na pobyt w szkole [...]. Na przeciwnym biegunie byłyby roczniki urodzone po II wojnie światowej, przez lata przygotowujące się do sprzeciwu. Ci młodzi ludzie zbuntowali się, mądrość wyniesiona z domu i z otoczenia oraz wybiórczo potraktowana wiedza szkolna pokazały im potencjalne horyzonty wolności obywatelskiej⁹⁰.

Sprzeciw powojennych pokoleń objawia się także w poezji – również tej, w której pojawia się edukacyjna metaforyka. Nie znaczy to jednak, że starsi twórcy całkowicie rezygnują ze „szkolnego” oporu.

⁸⁷ A. Węgrzyniakowa, *Nie ma rozpusty większej niż myślenie. O poezji Wisławy Szymborskiej*, Katowice 1996, s. 21.

⁸⁸ Zob. J. Brzozowski, *Poetycki sen o dojrzałości. O Dwóch małpach Bruegla*, [w:] *O wierszach Wisławy Szymborskiej. Szkice i interpretacje*, red. J. Brzozowski, Łódź 1996, s. 9-25.

⁸⁹ E. Balcerzan, *W szkole...*, s. 32.

⁹⁰ B. Wagner, *Strategia wychowawcza w PRL-u*, Warszawa 2009, s. 237.

W emigracyjnym tomie *Sen mara* (1969) Wierzyński zamieszcza polityczny, ironiczny (i przygnębiająco ponadczasowy) – wiersz *Lekcja konwersacji* („Nie mów o Polakach i Żydach / To pole minowe” [PZKW, 2, 398-399]). W twórczości pokolenia ’56 także znaleźć można antysystemowo użytą szkolną metaforę. Ernest Bryll w połowie lat 60. pisze wiersze *Lekcja polskiego – Słowacki* i *Lekcja poetyki*. Według samego poety, pierwszy z nich rozbraja martyrologiczną polską tradycję, której uczy się w szkołach⁹¹, drugi uczula na „chorobę języka”⁹². Antysystemowo (i jako grę, tym razem z tradycją spod znaku Mickiewicza) można odczytywać fragment innego wiersza Brylla – *** [*Błogosławieni cisi...*]:

Błogosławiona głuchoniema szkoła
Gdzie poznajemy polską mowę niemówiącą
Gdzie się uczymy krzyczeć przejmująco
Ale tak sprytnie, jakby nikt nie wołał⁹³

Związany z okrucieństwem milczenia jest wiersz Karpowicza *Lekcja ciszy*, opowieść o zmuszaniu natury i ludzi do cichego zachowania, zakończona strofą:

Wstawały drzewa
bez szumu nad polem
tak jak powstają
włosy z przerażenia.

DZTK, 1, 53

O tym utworze Balcerzan pisze: „[...] niby-żart, niby-bajka o motyłu, ptaku, słoniu i człowieku, obnażała stalinowski horror – lapidarnie, zgodnie z Peiperowskim »wstydem uczuć« i Przybosiowym przesłaniem »maksimum treści w minimum słów«”⁹⁴.

⁹¹ E. Bryll, *Lekcja polskiego – Słowacki*, <http://bryll.pl/sciaga-dla-licealistow/lekcja-polskiego-slowacki> [data dostępu: 7.11.2014].

⁹² Tamże.

⁹³ E. Bryll, *Zwierzátko*, Warszawa 1975, s. 82.

⁹⁴ E. Balcerzan, *Która twarz była prawdziwa? Pamięci Tymoteusza Karpowicza (1921-2005)*, „Odra” 2005, nr 10, s. 30. Zob. S. Barańczak, *Nieufni i zadufani. Romantyzm i klasycyzm w młodej poezji lat sześćdziesiątych*, Wrocław 1971, s. 52-53. W kontekście szkolnej metafory warto wspomnieć, że Barańczak rozdział poświęcony poezji lingwistycznej i jej przedstawicielom (Karpowiczowi, Białoszewskiemu, Wirszy i Balcerzanowi) tytułuje *Szkoła bez uczniów* i stwierdza w nim: „Tak: poezja »lingwistyczna«, jedyny ruch poetycki w obrębie starszych pokoleń twórców, który w latach sześćdziesiątych przybrał formę autentycznej »szkoły«, był przez niemal cały ten okres szkołą bez uczniów; uczniów choćby nieposłusznych, ale starających się przynajmniej zrozumieć przykład mistrza...” (tamże, s. 42).

Bunt wobec szkoły wpisywał się także w poetykę „klasowych outsiderów”. Andrzej Bursa nie sięga wprawdzie po wątki typowo szkolne, ale rozszerza krytykę na cały pedagogiczny system – łącznie z wychowaniem – w tekście *Pedagogika*. Z kolei uczenie się i bezlitosny system tłamszący jednostki połączone zostają w *Nauce chodzenia*. Kolejny „outsider”, pokoleniowo młodszy, inaczej dystansuje się od edukacji. Rafał Wojaczek już w swoich pierwszych wierszach (*Martwy sezon, Nasza pani*)⁹⁵ „ostentacyjnie” uśmierca nauczycieli. Joanna Krenz pisze, że Wojaczek „bardzo obrazowo, brutalnie i melancholijnie równocześnie, opisał rozstanie z motywami i »więziami« szkolnymi w dwóch tekstach ze swojego pierwszego tomiku *Sezon*. [...] W twórczości późniejszej ani razu nie pojawia się już podobne nawiązanie. To postawa znamienita dla XX-wiecznej »literackiej młodzieży«”⁹⁶.

Największe nasilenie „szkolnych” zabiegów poetyckich stosowanych w celu okazania nieposłuszeństwa nastąpiło jednak wraz z Nową Falą. Korzystające z terminologii etapów kształcenia, Lipska tak charakteryzuje swoje pokolenie w wierszu *Widzę je wszędzie*:

wypuszczeni za kaucją ze żłobków
nie wypisani jeszcze z przedszkoli
należymy już do domu
starców.

UWEL, 71-72

Szkoła odgrywała ważną rolę w kształtowaniu poetów pokolenia '68. Nyczek podkreśla wpływy systemu edukacji na następujący proces: „Tworzyły się zręby dwójmyślenia, dwójjęzyka, oficjalności i nieoficjalności, ładu zewnętrznego i niepokoju wewnętrznego”⁹⁷. Badacz zauważa także:

Inne pokolenia przeszły w końcu tę samą „chorobę” wieku; rzecz jednak w tym, że pokolenie zrodzone na przełomie wojny i pokoju rośło w stanie podwójności jakby w siebie organicznie wszczepionej, dojrzewało, nasiąkało nią od dzieciństwa, od pierwszego kroku zrobionego w szkole, ono było jego doświadczeniem głównym; potem, dwadzieścia lat później, potwierdzonym, kiedy przyszła dojrzałość fizyczna i psychiczna⁹⁸.

⁹⁵ Utwory te znalazły się wśród siedmiu wierszy, którymi Wojaczek zadebiutował na łamach „Poezji” w grudniu 1965 roku. Zob. R. Cudak, *Inne bajki. W kręgu liryki Rafała Wojaczka*, Katowice 2004, s. 36.

⁹⁶ J. Krenz, *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 33.

⁹⁷ T. Nyczek, *Świat przedstawiony (I)*, [w:] tegoż, *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „pokolenia 68”*, Londyn 1985, s. 11.

⁹⁸ Tamże..., s. 11. Chociaż w poezji odzwierciedlenie znajduje właśnie ta opresyjna i upolityczniona strona szkoły, nie można zignorować odmiennych świadectw biograficznych związanych z edukacją omawianej generacji: „Wychowanie ideologiczne – przymus uczestniczenia w rozmaitych rytuałach, których scenariusz pisały partia i władze oświatowe – pozostawiło wyraźny ślad we wspomnieniach uczniów, jednak nie stanowi

W twórczości będącej świadectwem buntu pokolenia, którego dojrzałość przyspieszyły wydarzenia marca 1968⁹⁹ i grudnia 1970, niejednokrotnie pojawia się metafora związana z edukacją. Nowofalowcy często wykorzystują język władzy przeciwko niej. Mechanizm metafory szkoły wpisać można w szerszą praktykę nowofalowej walki z aparatem ucisku i jego nowomową – walki prowadzonej poprzez umieszczanie stereotypowych formuł słownych w nowym, często ironicznym kontekście, co pozwala obnażyć ich wieloznaczność i zdradliwość¹⁰⁰. Jak zauważa Michał Głowiński, poezja, „obnażając mechanizm nowomowy, jest nie tylko obroną, ale również – kontratakiem”¹⁰¹. To równocześnie poetycka realizacja spostrzeżenia Macieja Wróblewskiego o PRL-owskiej edukacji: „Wiedza i umiejętności zdobywane przez ucznia mogły równie dobrze służyć reżimowi, jak i obrócić się przeciw niemu”¹⁰². Warto przywołać kilka najbardziej charakterystycznych przykładów takiego odwracającego „ostrze” użycia metafory związanej z nauczaniem.

Dwa utwory wyraźnie wykorzystują metaforę szkoły do mówienia o wydarzeniach Marca, a więc chwil przełomowych w biografii pokolenia '68¹⁰³. Hipokryzję szkoły atakuje Ryszard Krynicki w wierszu *I naprawdę nie wiedzieliśmy*:

osi organizującej biograficzną opowieść. Podobizny Stalina patrzące ze szkolnych ścian, śpiewanie pieśni masowych, akademie z okazji rocznicy rewolucji są raczej tłem niż zmorą dzieciństwa. Pierwszoklasiści z połowy lat pięćdziesiątych czuli się przede wszystkim zdezoriorutowani, ponieważ z różnych stron otrzymywali sprzeczne nauki i komunikaty. [...] Większość uczestników marcowego zrywu zgadzała się po latach, że szkolna indoktrynacja, choć zauważalna, a niekiedy natrętna, nie miała na nich większego wpływu. [...] Wątkiem dominującym w opowieściach pokolenia '68 są jednak pozytywne wspomnienia z czasów uczniowskich. Zastanawiające, że podczas gdy »czarny« obraz szkoły wpisuje się w historię długiego trwania tej instytucji, jej »biały« wizerunek odwołuje się do specyfiki peerelowskiej historii. Dzieci urodzone w tużpowojennej Polsce nie znosiły szkoły za to samo, za co nie lubią jej dzisiejsi uczniowie, natomiast dobrze wspominały ją za to, co niepowtarzalne dla historii tamtego okresu – za odwagę nauczycieli niepoddających się presji systemu” (P. Osęka, *My, ludzie z Marca. Autoportret pokolenia '68*, Wołowiec 2015, s. 68, 71, 74).

⁹⁹ Warto odnotować, że poświęcony wydarzeniom marcowym artykuł redakcyjny w „Studencie” (marzec 1968, nr 1) nosi tytuł *Gorzka lekcja* (zob. L. Burska, *Awangarda i inne złudzenia. O pokoleniu '68 w Polsce*, Gdańsk 2012, s. 103-104, 352). Taka metafora pojawia się też w programowym wystąpieniu grupy „Teraz”: „Te dwa lata między 1968 a 1970 były gorzką lekcją dla całej literatury, której nie było, która nie brała udziału w tym, czym wszyscy żyli” (*Kronika kulturalna ZSP. 1950-1970*, Warszawa 1971; cyt. za: B.S. Kunda, *Próby wspólnoty. Wprowadzenie do biografii pokolenia 1968-1970*, Warszawa 1988, s. 116).

¹⁰⁰ Zob. D. Pawelec, *Poezja Stanisława Barańczaka. Reguły i konteksty*, Katowice 1992 (przede wszystkim podrozdział *Parodia*, s. 52-58); W. Bolecki, *Język jako świat przedstawiony. O wierszach Stanisława Barańczaka*, [w:] tegoż. *Pre-teksty i teksty. Z zagadnień związków międzytekstowych w literaturze polskiej XX wieku*, Warszawa 1991, s. 196-225; pierwodruk w: „Pamiętnik Literacki” 1985, nr 2.

¹⁰¹ M. Głowiński, *Literatura wobec nowomowy*, [w:] tegoż, *Nowomowa i ciagi dalsze. Szkice dawne i nowe*, Kraków 2009, s. 80; pierwodruk w: *Ars Philologica Slavica*, München 1988).

¹⁰² M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014, s. 121. Co ciekawe, argument „szkolny” wykorzystywała także władza PRL-u: „W marcu '68 propaganda stale przypominała, że to ona [władza – K.C.] dała studentom możliwość nauki, że państwo utrzymuje studentów, argument ten wracał potem w kolejnych kampaniach” (A. Krygier-Łączkowska, *Elementy nowomowy w poezji Barańczaka, czyli bogactwo w ubóstwie. Komentarz do (nieco) zapomnianego języka*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Barańczak – poeta lector. Seria Literacka” 1999, nr 6, s. 38-39).

¹⁰³ Zob. S. Barańczak, *Etyka i poetyka*, Kraków 2009; S. Barańczak, *Zaufać nieufności, Osiem rozmów o sensie poezji*, red. K. Biedrzycki, Kraków 1993.

i naprawdę nie wiedzieliśmy,
że tyle wozów bojowych można skierować przeciwko bezbronnym,
przeciwko nam, którzy byliśmy jeszcze dziećmi
zbrojnymi jedynie w idee, o których uczono nas w szkołach
i których w tych samych szkołach nas oduczano,
i nieprawdę nie wiedzieliśmy,
że można je wszystkie przekreślić
bezlitosną szarżą sytej przemocy,
zwielokrotnionym kłamstwem¹⁰⁴

OE, 69-70

Rozbieżność aplikowanej w szkole abstrakcyjnej i ideologicznie zmanipulowanej wiedzy z weryfikującym ją konkretem życia w PRL-u demaskuje także Krzysztof Karasek w *Warszawiance*: „Siedemdziesięcioletni Cezary Baryka siedząc za prezydialnym stołem kierował akcją. Jego łysiejące skronie i tłusty brzuch uniemożliwiły studentowi wezwanemu na przesłuchanie rozpoznać go z obowiązujących lektur szkolnych” (OE, 65-67). Joanna Hobot komentuje ten tekst:

Nieprzypadkowo pojawiają się (dobrze notowane również w komunistycznej wersji historii) postaci Jasińskiego i Dembowskiego. Stwierdzenie, że młodzi są ich duchowymi spadkobiercami, każe czytelnikowi widzieć w uczestnikach marcowych wydarzeń tych, którzy dochowali wierności nie tylko ojczyźnie, ale i ideałom społecznej sprawiedliwości. W opozycji do studentów pozostaje postać Cezarego Baryki, który sprzeniewierzył się zasadom wyznawanym przez siebie w młodości¹⁰⁵.

Także Leszek Szaruga w kontekście *Warszawianki* zauważa, że Karasek, „Opisując polską rzeczywistość społeczną w długo nie publikowanym wierszu o wydarzeniach marcowych z 1968 r., ukazuje jej karykaturalny wymiar, ukazuje sprzeniewierzenie się tradycji”¹⁰⁶. Nieprzystawalność lektur i świata podkreśla też Zagajewski w wierszu *Simone Weil*:

¹⁰⁴ Część nowofalowych utworów cytowanych w tym rozdziale pochodzi z antologii *Określona epoka. Nowa Fala 1968-1993*, red. Tadeusz Nyczek, Kraków 1994, oznaczonej dalej skrótem OE. Po przecinku podany jest numer strony.

¹⁰⁵ J. Hobot, *Gra z cenzurą w poezji Nowe Fali (1968-1976)*, Kraków 2000, s. 77-78. Hobot pisze również o tym, że z powodu interwencji cenzury wiersze nie mógł ukazać się w tomie *Godzina jastrzębi* (tamże, s. 77).

¹⁰⁶ L. Szaruga, *Nowa Fala*, [w:] tegoż, *Walka o godność. Poezja polska w latach 1939-1988. Zarys głównych problemów*, Wrocław 1993, s. 268.

Nigdy nie spotkałem komunisty
Bohaterowie szkolnych czytanek
rozpadali się jak zetlałe wstążki¹⁰⁷

WWAZ, 31

Nyczek uzasadnia taką pokoleniową wizję rozłamu między szkołą a światem politycznym, odnosząc się do trzech pierwszych tomików tego poety:

Otóż świat zastany jawi się jako gruzowisko byłych wielkości, zetlałych nadziei, spróchniałych rewolucji. Narrator wielu na ten temat wierszy rozsianych po wszystkich trzech tomach poetyckich odczuwa swój udział jako brodzenie po gigantycznym pobojuwisku, gdzie wszystkie teraźniejsze gesty są tylko namiastkami, słowa tylko atrapami, zaś życie samo – zdziecinniałym pojedynkiem na drewniane szable. Jest to wyznanie pokolenia mającego dotkliwe wrażenie uczestnictwa w powojennej rzeczywistości upadających ideałów¹⁰⁸.

Zagajewski przestrzega też przed wiarą w poprawę sytuacji. W *Nowym świecie* pisze:

Z każdego starego wodza wyjdzie młody
zaszyty w mundur ciała kat niech cię nie uspokaja
jego zaledwie poprawne świadectwo szkolne
oni teraz mogą się mylić [...]

WWAZ, 25-29

Wbrew pięknym obrazom z lektur i czytanek, PRL to przestrzeń totalitarnego ucisku. Wyraźnie widać to choćby w poemacie *Kwidzyń 1947-1953*, w którym Karasek rozlicza się z socrealistycznym dzieciństwem. Zniewolenie obywateli ukazuje również Julian Kornhauser, wykorzystując pojęcie „lekcja” w *Lekcji o przyimku* („Ptaszek wychodzi za klatkę. / Biedny ptaszek”¹⁰⁹).

Zagajewski z kolei obnaża moralne upodlenie obywatela PRL-u w ironicznym utworze *Epikur z mojej klatki schodowej*:

Epikur z mojej klatki schodowej
po wieczorowym uniwersytecie

¹⁰⁷ Cytowane w tym rozdziale utwory Adama Zagajewskiego, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą z wydania *Wiersze wybrane*, Kraków 2007, oznaczonego dalej skrótem WWAZ. Po przecinku podany jest numer strony.

¹⁰⁸ T. Nyczek, *Komunikaty, listy, wyznania*, [w:] tegoż, *Powiedz tylko słowo...*, s. 51.

¹⁰⁹ J. Kornhauser, *148 wierszy (1969-1979)*, Kraków 1982, s. 55.

marksizmu-leninizmu¹¹⁰

po skróconym kursie miłości

dwa razy dziennie wypuszcza na wolność

swoją teściową schorowaną staruszkę

WWAZ, 13

Nowofalową – choć zachowującą do tej formacji dystans – mistrzynią szkolnej metafory jest Lipska. Wśród interpretatorów jej twórczości (tak jak w przypadku badaczy zajmujących się poezją Twardowskiego i Szymborskiej) znaleźć można przykład „przejęcia” takiej terminologii do dyskursu krytycznoliterackiego – wystarczy wskazać tekst *Na lekcjach Ewy Lipskiej* Piotra Łuszczkiewicza, w którym autor zauważa: „Dorosło-infantylny sposób postrzegania świata, uczniowsko-mentorska perspektywa narracji, żartobliwie-poważna lingwistyczna dykcja, a więc w pewnym sensie niejednorodność, niestabilność, niejednoznaczność stanowią o wielkiej sile tych wierszy, z których wiele weszło do podręczników i szkolnych wypisów [...]”¹¹¹. Pod względem „szkolnej” poetyki zestawiono nawet Lipską (nomen omen, w szkolnym podręczniku) z Szymborską: „Nurt refleksji egzystencjalnej łączy z Szymborską Ewę Lipską – obydwie autorki przebywają w wielkiej »szkole świata«, o czym świadczą liczne metafory edukacyjne i motywy szkolne. Są one wyłącznie środkiem wyrażenia stałych i nieodwracalnych sytuacji ludzkiej kondycji – całej tragikomedii egzystencji, jej bólu, cierpienia, śmierci”¹¹².

Faktycznie, poza polityką Lipska dzięki edukacyjnej terminologii metaforyzuje także samotność (*Może będzie lepiej, Moja samotność*), śmierć (*Z listu, Z listu (III)*), *Żywi nie są cierpliwi*, *Ucz się śmierci*, *Świt*) i miłość (*O czym myśli dziewczyna na lekcji gramatyki języka polskiego*). W *Zdarzeniach* jednostkowe istnienia i uczucia przemijają bez wpływu na losy świata, co objawia się następująco: „Dzieci idą do szkoły. Kobiety do dzieci. / Mężczyźni do kobiet. Życie toczy się dalej” (UWEL, 45). W pokoleniowym, historycznoliterackim kontekście warto jednak zwrócić uwagę przede wszystkim na utwory łączące oświatę z systemem ucisku. Szkolna rutyna może zostać przeciwstawiona wolności – w wierszu

¹¹⁰ Właśnie wykorzystujące metaforę szkoły wersy drugi i trzeci wzbudziły opór cenzury. Hobot komentuje: „Być może cenzor uznał, że w wierszu [...] sugeruje się klęskę ideologii marksistowsko-leninowskiej oraz rozgoryczenie wszystkich tych, którzy w tę ideologię uwierzyli” (J. Hobot, *Gra z cenzurą...*, s. 148).

¹¹¹ P. Łuszczkiewicz, *Na lekcjach u Ewy Lipskiej*, „Arkusz” 1997, nr 10, s. 13. A Grzegorz Olszański zauważa: „Autorka *Wakacji mizantropa* jest bowiem dobrym pedagogiem i wie, że aby lekcja została zapamiętana i trwale przyswojona, należy ją wcześniej wielokrotnie powtarzać, używając ciągle nowych metafor, szukając coraz to innych porównań [...]” (G. Olszański, *Śmierć udomowiona. Szkice o wyobraźni poetyckiej Ewy Lipskiej*, Katowice 2006, s. 104).

¹¹² B. Chrzastowska, E. Wiegandtowa, S. Wysłouch, *Literatura współczesna. Podręcznik dla klas maturalnych*, Poznań 1992, s. 96.

Ruszają konie rewolucja dzieci przeciwko zaledwie pozornej normalności zagłusza wołanie matek, „nakazujących im przerwać zabawę / i odrobić na jutro lekcje do szkoły” (UWEL, 49-50). W *A myśmy biegle* poetka zapowiada los swojego pokolenia, kształtujący się bez udziału – za młodych wtedy – zainteresowanych: „Nie słyszeliśmy strzałów. / Zamiast historii była gimnastyka” (UWEL, 86), w cytowanym już tekście *Widzę je wszędzie* własną generację określa wersami: „wypuszczeni za kaucją ze żłobków / nie wypisani jeszcze z przedszkoli” (UWEL, 71-72), a w *Ofercie* metafora korepetycji („Uczymy języków obcych”¹¹³) służy demaskowaniu manipulacji. Szkolne terminy wykorzystuje Lipska także w – tak dla niej typowych – lirycznych sytuacjach zderzenia dzieci z „dorosłymi sprawami”. W wierszu *Wakacje w hotelu* znaleźć można wersy:

Obok nastroje ustrojów. Wschód i Zachód.
Mężowie stanu z kotylionami w klapach marynarek.
Marie Antoniny startujące do biegu na szafot.
Rekordy zbrodni.
Obok moja siostra wbiegająca w życie
z tornistrem na plecach.

UWEL, 55-56

Podobnie funkcjonuje w utworze *Moja siostra* wyliczenie spraw za trudnych dla dziecka, zakończone wersami: „Ale moja siostra już wie / że Ala ma kota” (UWEL, 44). Użycie szkolnych metafor w poezji „ironicznej obserwatorce dziecięcych zabaw w historię”¹¹⁴ pojawia się też w wierszach *Dzieci, Klasa I, Sala nr 101*. Bogusław Żurkowski następująco interpretuje rolę dzieciństwa w poezji Lipskiej:

Dzieciństwo jest więc stylizatorskim »wzorem«, jaskrawym konceptem, jednak nie konceptyzmowi służy, lecz przede wszystkim przekazywaniu informacji o świecie. [...] Zapewne stylizacja historii na świat dziecka – ów koncept historii jako dzieciństwa – służy również wytrąceniu człowieka dorosłego ze zbytnej pewności siebie, z jego pyszałkowej logiki [...]. Ukazując infantylizm ludzkości [...], poetka tworzy wiersze w gruncie rzeczy głęboko zaangażowane w świat teraźniejszy, o wiele bardziej niż mogłyby na to pozwolić ramy pokoleniowej dyskusji. Wielka metafora identyfikująca dwa obszary (dorosłość – dzieciństwo) jest przy tym pomysłem pełnym tyleż poetyckiego wdzięku, co niepokoju o los ludzkiego świata¹¹⁵.

¹¹³ E. Lipska, *Przechowalnia ciemności*, Warszawa 1985, s. 15.

¹¹⁴ H. Pustkowski, *Gry, zabawy, strategie (Ewa Lipska inni)*, [w:] *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*, red. A. Morawiec, B. Wolska, Łódź 2005, s. 43.

¹¹⁵ B. Żurkowski, *W dziecińcu historii. O poezji Ewy Lipskiej*, „Odra” 1980, nr 4, s. 39.

Najbardziej znane przykłady metafory szkoły w poezji Lipskiej to w całości zbudowane na szkolnym koncepcie wiersze *Dyktando*:

Naród
nie napisać przez tłum otwarty.
Wiedzieć
kiedy zamykać a kiedy otwierać
usta.
Milczeć –
ale z jakiej litery?
Odmienić się
ale nie przez przypadek.
[...]
Czujnie
po pewnych datach postawić kropkę.
Przy innych
minutę ciszy.

UWEL, 109

i *Egzamin*:

Egzamin konkursowy na króla
wypadł doskonale.
[...]
Królem wybrano pewnego króla
który miał zostać królem.

Otrzymał dodatkowe punkty za pochodzenie
spartańskie wychowanie
i za uśmiech
ujmujący wszystkich za szyję.

Z historii odpowiadał
ze świetnym wyczuciem milczenia.

UWEL, 111-112

Ryszard Matuszewski zauważa, że w tych utworach „drwina z mechanizmów społeczeństwa zastraszonego i rządzonego terrorem oparta jest na wprowadzeniu słownika

pojęć szkolnych”¹¹⁶. Podobne, politycznie ukierunkowane zarzuty wyczytać można z pierwszych wersów *Zwierzeń emigranta*:

Ukradli mi ojczyznę. Wyjęli z tornistra szkolnego.
Z granic. Uprawdzili ją kiedy
wychodziła na ulicę.

UWEL, 157

Stosunkowo niewiele jest szkolnych metafor w twórczości Stanisława Barańczaka – chociaż można by do nich zaliczyć demaskację fałszu systemu w pierwszych wersach *Co będzie świadectwem*: „Nie nasze podręczniki historii, których nikt / nie otworzy, bo i po co”¹¹⁷ (WZSB, 189) oraz autocharakterystykę „nieuleczalny prymus” w *Drobnomieszczańskich cnotach* (WZSB, 354-355). Wyróżnia się na tym „nieszkolnym” tle wiersz *Wrzesień*, w którym samotność Polaka w Stanach Zjednoczonych zilustrowana zostaje sceną glottodydaktyczną, kiedy to emigrant:

wyjaśnia znaczenie zdania
„goniąc za żywiołkami drobniejszego płazu”
grupie złożonej z Mulata, Japonki, dwojga Anglosasów,
nowojorskiego Żyda i kalifornijskiej Irlandki.

WZSB, 299

Nowofalowcy często sięgają po szkolne metafory także w wierszach podejmujących problem języka i roli poezji w zniewolonym społeczeństwie. Degradację językową decydentów PRL-u ośmiesza Karasek w *Lekcji retoryki*¹¹⁸ („Tu chcę generalnie powiedzieć że konkretnie dostawy prawda są konkretnie dużo mniejsze niż prawda konkretnie były że tak powiem zamawiane” [OE, 189-190]). Moralne obowiązki, ironicznie wyrażone *à rebours*, wylicza Jacek Bierezin w *Lekcji liryki* (kolejnym wierszu interesującym cenzurę¹¹⁹):

¹¹⁶ R. Matuszewski, *Poetycki świat Ewy Lipskiej*, [w:] E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 17. Zob. A. Morawiec, *Ewa Lipska jako pisarka polityczna*, „Przestrzenie Teorii” 2011, nr 15, s. 35-54. Także te teksty kwestionowane były przez cenzurę (zob. J. Hobot, *Gra z cenzurą...*, s. 115, 151-152, 192).

¹¹⁷ Cytowane w tym rozdziale utwory Stanisława Barańczaka pochodzą z wydania *Wiersze zebrane*, Kraków 2007, oznaczonego dalej skrótem WZSB. Po przecinku podany jest numer strony.

¹¹⁸ Tom *Lekcja biologii i inne wiersze* ukazał się wprawdzie w 1990 roku, więc już po przełomie, ale zawiera utwory z różnych lat, a *Lekcja retoryki* wyraźnie odnosi się do czasów PRL-u.

¹¹⁹ Zob. J. Hobot, *Gra z cenzurą...*, s. 183.

Potwierdzaj co kazano Rób co powiedziano
Odgaduj zamysł Wyprzedzaj zamiary
Filozofia człowieka jest czystą abstrakcją
Pamiętaj są handlarze i są sprzedawani¹²⁰

Z odpowiedzialnością artysty za wspieranie zniewolonego społeczeństwa konfrontuje się Zagajewski w wierszu *O tym jak 27 marca 1972 roku 19 studentów pod kierunkiem doktora Prokopa analizowało mój wiersz* Miasto. A Krynicki stwierdza w *Staram się Ciebie zrozumieć*:

[...] Czy też wydaje ci się, że poezja
to są najdłuższe wakacje w życiu,
a jeżeli nie jesteś poetą, czy wydaje ci się,
że życie jest najdłuższymi wakacjami,
OE, 202

Takie poetyckie uderzenie w system szkolną metaforą charakterystyczne jest dla poezji pokolenia '68¹²¹, ale nie ogranicza się do niej. Podobne obrazowanie można czasem spotkać w tekstach autorów z wcześniejszego pokolenia. W wierszu Herberta *Pan Cogito o postawie wyprostowanej* (tom *Pan Cogito*, 1974) obywatele Utyki „uczęszczają na przyspieszone kursy / padania na kolana” (WZZH, 436-438)¹²². Fragment rozliczeniowego utworu *O sobie samej do potomności* Urszuli Kozioł (z 1978 roku) nasycony jest lingwistycznymi metaforami z edukacyjnej sfery:

¹²⁰ J. Bierezin, *Lekcja liryki*, Łódź 1972, s. 34.

¹²¹ W ramach twórczości nowofalowców warto odnotować tom prozy poetyckiej Witolda Sułkowskiego *Szkola zdobywców*, wydany w Paryżu w 1976 roku. Polityczna metafora reżimu jako szkoły wybrzmiewa tu przede wszystkim w tekście tytułowym: „W naszej Szkole Zdobywców wyklada wysłużony sierżant [...]. Dyktuje pułkownik-filozof [...]. Dyrektor nigdy nie może nas zaskoczyć, gdy idzie, brzęczy z daleka orderami. [...]. Mijają lata w dusznych klasach, w stertach zakurzonych zeszytów, wśród niezmiennych dziwactw belfrów i dowcipów uczniów. Tylko coraz głębiej wnika w nas wiedza, tylko coraz jest ciasniej od nowych roczników” (W. Sułkowski, *Szkola Zdobywców*, Łódź 2006, s. 24). Szkolne metafory ważne są również w utworze *Kłęcząc pod murem*: „Myślałem, że rozmawiają, ale powtarzali fragmenty dawno zapamiętanych rozmów. W tym przedlekcyjnym rytuale uczniów strach współzawodniczy z gorliwością” (tamże, s. 42), a także w otwierającym zbiór *Autoportrecie*: „W ciągu dwudziestu ośmiu lat studiowałem w wielu zakładach naukowo-karnych, wśród nich najpoważniejszym jest SITO (Społeczny Instytut Tresury Ogólnej). [...] Nauczyłem się tańczyć, reagować na dowcipy, zapominać. Nauczyłem się pamiętać” (tamże, s. 5).

¹²² Warto jednak zauważyć, że Herbert także obawy wobec politycznego zaangażowania poezji wyraża szkolną metaforą – w tekście *Do Ryszarda Krynickiego – list* (z tomu *Raport z oblężonego Miasta*, 1983): „nasze zeszyty szkolne szczerze udrećzone / ze śladem potu łoż krwi będą / dla korektorki wiecznej jak tekst piosenki pozbawiony nut / szlachetnie prawy aż nadto oczywisty” (WZZH, 464-465).

Studiowałam, a jakże, jak dzielić każdy włos
na bazę i nadbudowę.
Akademię klaskania ukończyłam w terminie
lecz bez specjalnych wyróżnień
mimo że całkiem nieźle
potrafiłam milczeć pod dyktando.
Jednak po uzyskaniu dyplomu
miałam jeszcze przez lata wciąż te same klasy powtarzać
choć w każdej z nich na swój sposób
byłam zapewne prymusem¹²³.

Warto zauważyć, że w tym samym roku Osiecka tworzy, również rozrachunkowy,
Łabędzi śpiew:

Wypiszmy się, chłopcy,
z tych pokoleń,
które wkuwały
krótki kurs,
nie odróżniając
w czarnym znoju
wspaniałych ról
od małych póz.

NMAO, 1, 394-297

Piotr Derlatka szczegółowo analizuje ten fragment:

Piosenka ta jest gorzką refleksją nad losami pokolenia odwilży. [...] *Wielkie role* są tu metaforą prawdy, bohaterstwa, odwagi, którym przeciwstawia autorka *małe pozy* – metaforę pozoru, kłamstwa. Swoje pokolenie nazywa tym, które nie potrafiło odróżnić jednego od drugiego. Winą za taki stan rzeczy nie obarcza jednak poetka swoich rówieśników. *Wkuwanie krótkiego kursu* jest bowiem aluzją do komunistycznej propagandy, której poddawane było pokolenie autorki *Łabędziego śpiewu*. To w niej upatruje poetka przyczyny niemożności odróżnienia dobra od zła, kłamstwa od prawdy¹²⁴.

¹²³ U. Koziół, *Fuga (1955-2011)*, Wrocław 2011, s. 247-252.

¹²⁴ P. Derlatka, *Poezi piosenki 1956-1989. Agnieszka Osiecka, Jeremi Przybora, Wojciech Młynarski i Jonasz Kofta*, Poznań 2012, s. 106. Warto przywołać w tym miejscu spostrzeżenie Dawida Marii Osińskiego: „Osiecka nie była bardką rewolucji, opozycji, przemian ustrojowych. Ale wielokrotnie w różny sposób obalała powszechnie panujące mity polityczne” (D.M. Osiński, „*Daty polskie*” w *PRL-u w piosenkach Agnieszki Osieckiej*, [w:] „*Piosenki prawdziwe*” w *kulturze PRL-u*, red. E. Paczoska, D.M. Osiński, Warszawa 2013, s. 15).

W listopadzie 1982, w stanie wojennym, Koziół pisze *Lekcję z polskiego (Do młodego człowieka)*.

naucz się mówić „nie wiem”
naucz się mówić „nie znam” „nie pamiętam”
naucz się nie mówić

ćwicz pamięć w ułomności
wiesz że masz prawo być istotą omylną
lub niemową

upieraj się przy szumie w uszach na skutek wiatru historii
i zmiany ciśnienia
która zdarzenia życia zmienia w przywidzenia¹²⁵.

Dariusz Pawelec nazywa ten tekst „lekcją konspiracyjnych zachowań językowych”¹²⁶ i zauważa: „Projektowanym światem adresata *Lekcji z polskiego* jest oswojona dydaktycznie przestrzeń konfliktu, wymagająca trzymania się zasad, o jakich naucza i jakie tym samym narzuca mu tradycja”¹²⁷.

Bryll w czasie stanu wojennego ponownie sięga po szkolną terminologię i w wierszu *Widok na park Arkadia* (z 15 grudnia 1981) roku przedstawia taką scenę:

Patrzył ostrożnie na mroźną ulicę
[...]
Gdzie szła kompania – chłopcy z żelaza ulani
A za nią dwóch uczniów bawiących się w porządek
Ze zwiniętymi w pałki szkolnymi mapami
Zostawiwszy tornistry niepotrzebnych książek¹²⁸

Metaforę szkoły powiązaną z tym okresem znaleźć można także w twórczości Wiktora Woroszylskiego, w dotyczącym internowania tekście *Wychowawcy*:

¹²⁵ U. Koziół, *Fuga (1955-2011)*..., s. 261.

¹²⁶ D. Pawelec, *Świat jako Ty. Poezja polska wobec adresata w drugiej połowie XX wieku*, Katowice 2003, s. 155.

¹²⁷ Tamże, s. 156.

¹²⁸ *Poezja stanu wojennego. Antologia wierszy, piosenek, kontrafaktur, parafraz i fraszek*, red. A. Skoczek, Kraków 2014, s. 191. Metafora szkoły pojawia się też w tekstach anonimowych z czasu stanu wojennego, na przykład w *Lekcji* i piosence *** [Nowy rok szkolny...]: „Nowy rok szkolny! Jakże inny od zeszłej jesieni” (tamże, s. 328).

Już umiemy pierwszą lekcję
do wychowawcy trzeba się zwracać:
Panie wychowawco¹²⁹

Te związane z okresem 1981-1983 szkolne metafory można by podsumować wersami z – dedykowanej Woroszyłskiemu i Andrzejowi Drawiczowi – *Kolędy stanu wojennego* Josifa Brodskiego (w przekładzie Barańczaka): „Narody jak dzieci / moresu się uczą”¹³⁰.

Spośród poetów młodszych niż pokolenie ’68¹³¹ przywołać można Andrzeja Kaliszewskiego, który w *Szkole katów* odwołuje się do autentycznego wydarzenia – rekonstrukcji szkoły katów w Bieczu. Trudno jednak nie czytać tego wydanego w 1976 roku wiersza w odniesieniu do trybów politycznego systemu:

dzięki solidnemu spartańskiemu
modelowi wychowania
dzięki lekcjom etyki
savoir-vivre’u przyjaźni i
bezinteresownej miłości
dzięki kursom z gospodarstwa domowego
vide – patroszenie ptaków
dzięki licznym kołom zainteresowań
(jako koło wyciskania łez
koło ostatecznej rozmowy
koło wychodzenia na swoje)
a wreszcie dzięki oryginalnym mundurkom
szkoła katów z powodzeniem
walczy z dumną szkołą straceńców
o miano szkoły powszechnej¹³²

Robert Mielhorski, choć odnotowuje pewną zbieżność z Woroszyłskim, podkreśla specyfikę poezji „tzw. Nowych Roczników” w kwestii związków historii i dzieciństwa:

¹²⁹ Tamże, s. 171. Scenka stylizowana na szkolną pojawi się również w *Obrazku* – innym wierszu Woroszyłskiego z tego okresu.

¹³⁰ D. Dabert, *Zbuntowane wiersze. O języku poezji stanu wojennego*, Poznań 1998, s. 274-275.

¹³¹ Poetów urodzonych po 1950, a debiutujących po 1976 roku nazywa się czasem pokoleniem ’76, ale Dariusz Pawelec mówi o „historycznoliterackiej pustce tego pojęcia” i uzasadnia adekwatność określenia „drugi oddech” pokolenia ’68. Zob. D. Pawelec, *Czy istnieje pokolenie ’76*, [w:] tegoż, *Debiuty i powroty. Czytanie w czas przełomu*, Katowice 1998, s. 96-105; pierwotny druk w: „Kresy. Kwartalnik Literacki” 1993, nr 15.

¹³² *Od Staffa do Wojaczka. Poezja polska 1939-1985. Antologia*, t. 2, red. B. Drozdowski, B. Urbankowski, Łódź 1988, s. 670-671.

Ukazywane w tej liryce dzieciństwo znajdowało się za każdym razem w opozycji wobec dyktatu historii, rodziło się z poczucia braku scalającego przeżycia pokoleniowego – grupy pisarzy, którzy swą misję odnajdą dopiero w poezji II obiegu i w wydarzeniach stanu wojennego – tu m.in. tacy twórcy, jak T. Jastrun, J. Polkowski, J. Bieriezin czy A. Pawlak. Znamienne, że właśnie w tej liryce – stanu wojennego, internowania – odnajdujemy motywy dzieciństwa, zwłaszcza motyw powrotu do szkoły¹³³.

Ta diagnoza Mielhorskiego mocno wybrzmiewa w pokoleniowym utworze Antoniego Pawlaka *Dojrzewanie*, w którym tłumaczenie bezczynności często powiązane jest z tematem szkolnym – na przykład we fragmencie: „próżno nas szukać na ulicach / gdzie właśnie piszą się podręczniki historii”¹³⁴ czy w wersach charakteryzujących modlitwę, do której ta generacja jednak dojrzała: „za osierocone miejsca w klasach / które już nigdy nie wypełnią się uczniami”. Wyrazisty przykład zmiany i przejścia na stronę zaangażowania w historyczne wydarzenia stanowią też inne wiersze Pawlaka: *Ponad siły* (tekst zawierający przewrotne wyliczenie „nauk” udzielanych przez ojczyznę), *Przesłuchanie* (tytułowa sytuacja zostaje przedstawiona w terminach egzaminu szkolnego, ale takiego, na którym nie wolno udzielić odpowiedzi: „i zdasz egzamin / odmawiając odpowiedzi”¹³⁵), *Powtórka* (w tym wypadku egzamin wiąże się z poświęceniem dla kraju) i *Lekcja historii; Gdańsk, 1970* (przy czym tu poeta sięga po szkolną metaforę w kontekście wydarzeń wcześniejszych niż początek lat 80.). Z kolei w tekście *Tenebrae* Jana Polkowskiego (tom *Oddychaj głęboko*, 1981) podmiot-bohater owija stopy „zamiast onucy, / w szkolną mapę Europy”¹³⁶, a to, co osobiste i narodowe, splata się – dzięki dwuznaczności czasownika „rozbierać” – na gruncie metaforyki cielesno-historycznej:

(Choroba,
bezsilność, zwątpienie – jak trzy ościenne
mocarstwa rozbierają mnie
do snu), śpij
Polsko.

¹³³ R. Mielhorski, *Topos dzieciństwa w świetle historii (ogólny zarys problemu w poezji nowoczesnej 1939-1989)*, „Tematy i Konteksty” 2012, nr 2, s. 365.

¹³⁴ A. Pawlak, *Akt personalny. Wiersze z lat 70., 80., 90.*, Gdańsk 1999, s. 82-91. Ale takie określenia występują też w innych partiach *Dojrzewania*: „uczyliśmy się papierosów, alkoholu i miłości”, „byliśmy wtedy dziećmi / od podawania kwiatów kombatantom / na szkolnych akademiach”, „wypuszczeni ze szkół / siedzieliśmy nad porysowanym blatem / kawiarnianego stolika”.

¹³⁵ *Na skrzyżowaniu Azji i Europy. Wiersze polskie 1980-84*, Wrocław 1988, s. 51. Podobny koncept w charakterystyce stanu wojennego wykorzystuje Mirosław Spychalski w wierszu *** [To wasza matura...].

¹³⁶ J. Polkowski, *Wiersze (1977-1984)*, Londyn 1986, s. 17.

T. Jastrun, który już w 1973 roku pisze *Rocznik 1950*, a więc wiersz ukazujący generację tego poety w kategoriach szkolnych, w marcu 1982 roku rozważa zjawisko rozmów kontrolowanych i motywacji tych, którzy je podsłuchują:

A przecież wszyscy troje
Uczyliśmy się
Z tego samego elementarza¹³⁷

Kontrolowane rozmowy

W tym samym roku w wierszu *Front* T. Jastrun demaskuje wprowadzony przez państwo „jednolity (wspólny) front wychowawczy”¹³⁸, rozbudowując tę proponowaną w oficjalnym języku militarną metaforę:

A więc od jutra
Ma być wzmocniony
Front wychowawczy

Dajemy naszym dzieciom
Kanapki na drogę
Poprawiamy nerwowo tornistry

I patrzymy jak idą
Zupełnie same
Na pierwszą linię¹³⁹

Jednak wśród twórców urodzonych w latach 50. i wkraczających w machinę politycznego ucisku nieco później od nowofalowców (ale mających własne punkty zwrotne: powstanie drugiego obiegu, sierpień 1980 i wprowadzenie stanu wojennego) najmocniej przy pomocy metafory szkoły uderza w system Jacek Kaczmarski.

¹³⁷ *Poezja stanu wojenne go...*, s. 97.

¹³⁸ W. Paszyński, *Wychowanie w kontekście...*, s. 144.

¹³⁹ T. Jastrun, *Węzeł polski. Wiersze stare i nowe*, Kraków 1988, s. 24. Tomasz Cieślak zauważa: „Szkoła jawi się jako coś obcego, a co najmniej sztucznego, nienaturalnego – już na poziomie języka [...]. Jastrun zbudował swoją wypowiedź liryczną, świadomie operując zbiorową podmiotowością i zbiorowym doświadczeniem pierwszego roku stanu wojennego: doświadczeniem zmagania niemal militarnego, doświadczeniem ostrego, nieprzekraczalnego napięcia my – oni [...]. Wiersz jest parabolą stanu społeczeństwa w początku lat osiemdziesiątych. [...] Dzieci są w tym utworze bojownikami prawdy i wolności” (T. Cieślak, „Głos to jest echo innych głosów i patrzenia”. *Sommer i Zadura*, [w:] tegoż, *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*, Łódź 2011, s. 179-180).

Buntownik z lekcji śpiewu¹⁴⁰

Kaczmarek – podobnie jak nowofalowcy – walczy z systemem, którego częścią jest także oświata, słownictwem „pożyczonym” właśnie ze sfery szkolnej. Nie jest oczywiście jednym artystą, który stosuje taki zabieg w piosence. Już w 1971 roku Marcin Wolski pisze słowa do utworu *Dobre wychowanie*, wykonywanego przez Jacka Kleyffa podczas występów kabaretu Salon Niezależnych:

Pokolenie Kolumbów, ZMP-owców, tubylców
Bardzo modne i trafne terminy
Lecz jak nazwać nas, młodszych
W ciągu trzech lat dorosłych
Od tej wiosny przedwczesnej – do zimy¹⁴¹?

Sprzeczne charakterystyki pokoleniowe zakorzeniono tu w terminologii edukacyjno-wychowawczej: „Pokolenie czapki studenckiej? / Czy zimowych nausznik z tłumikiem?”, „Wciąż programowo nie dość zwarci / Wciąż wychowawczo nie objęci”, „Może czciciele kontestacji / Lub konformizmu maturzyści?”, „Oj, przydałby się tu mistrz Karhan / Czy raczej może Makarenko...”. Puenta wskazuje na wywołaną wydarzeniami Marca światopoglądową zmianę, której państwu i działającym w jego imieniu nauczycielom nie uda się już odwrócić: „Ta nabyta świadomość zostanie / Co nie daje dziś spać pedagogom...”.

Dobre wychowanie to historycznie ważny¹⁴², wyrazisty przykład użycia szkolnych metafor (szczególnie interesująca wydaje się tu celna fraza „konformizmu maturzyści”) w ataku przeciwko PRL-owskiej „edukacji”. Jednak dopiero w piosenkach Kaczmarek antysystemowa metafora szkoły pojawia się tak konsekwentnie i w tylu wariantach, na dodatek zmieniających się wraz z rozwojem sytuacji politycznej. Marek Adamiec zauważa:

[...] w twórczości Jacka Kaczmarek dominującą rolę odgrywa aluzja kulturowa. Także w przypadku poezji politycznej. Niejako na przekór dosłowności wielu innych artystów. [...] Pojawia się tutaj „poczekalnia”,

¹⁴⁰ Por. K. Czaja, *Wychowanie do życia w reżimie. O związkach między PRL-em i szkołą w tekstach Jacka Kaczmarek*, [w:] *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*, red. M. Karwala, B. Serwatka, Kraków 2011, s. 329-347.

¹⁴¹ *Dobre wychowanie* (sł. Marcin Wolski), [w:] J. Poprawa, *Zaśpiewać na barykadzie młodości*, Warszawa 1984, s. 45.

¹⁴² „Jak się wydaje, polskie pokolenie '68 pierwszy raz zostało wyodrębnione w 1971 roku przez Marcina Wolskiego, autora piosenki *Dobre wychowanie*” (P. Osęka, *My, ludzie z Marca...*, s. 9). Por. L. Burska, *Awangarda i inne złudzenia...*, s. 101-154.

„przedszkole”, „nasza klasa”, „szkoła”, „posiłek”, „krowa” [...], „dęby”, a wreszcie „autoportret z psem”. To zjawiska doskonale znane z życia codziennego składają się na metaforyczne obrazy losu polskiego¹⁴³.

Krzysztof Gajda, badacz twórczości barda, twierdzi, że piosenka *Przedszkole* to „jedna z metafor opisujących funkcjonowanie społeczeństwa w państwie totalitarnym”¹⁴⁴, a Justyna Kowalska-Leder podkreśla, że przedszkole występuje w tym tekście jako „instytucja opresyjna, a nawet jako symbol panującego w PRL systemu”¹⁴⁵. Sam autor potwierdza takie rozpoznanie w jednym z wywiadów: „Polityczne piosenki, które wtedy pisałem, miały charakter kabaretowy. To były metafory trochę w stylu Wysockiego; pomysły takie jak: autobus, który jest Polską; czy poczekalnia dworcowa, która jest Polską; czy przedszkole które jest Polską. Pomysły dosyć mechaniczne”¹⁴⁶.

Przedszkole z 1974 roku pokazuje mechanizmy działania władzy. Przedszkolne „rozrywki”, takie jak przymusowa „zabawa” w pociąg, demaskują uniformizację, konformizm, indoktrynację od dziecka (a przy tym traktowanie obywateli jak dzieci), arbitralność kar, tłumienie buntu, bezsensowne plany lub całkowity brak pomysłu na przyszłość – i porażki, po których trzeba udawać, że wszystko jest w porządku. Utwór przedstawia PRL jako przedszkole, w którym władza nie ma pojęcia, dokąd zmierza, obywatele są zastraszeni i zrezygnowani, a codzienność zdominowana zostaje przez podtrzymywanie pozorów, że wszystko jest w porządku. Z kolei tekst *Szkoła* z 1975 roku to adaptacja utworu *What Did You Learn in School Today?* Pete’a Seegera, amerykańskiego piosenkarza. Tym razem szkoła nie jest metaforą całego PRL-u, jawi się jednak jako narzędzie wspomagające indoktrynację. Przyswojone przez dziecko przekonania nabyte w szkole wiązać można z propagandą sukcesu, trzymaniem obywateli w nieświadomości, kształtowaniem postaw zaufania rządowi – łącznie z gotowością poniesienia ofiar. Taki program wychowania do życia w reżimie opierałby się na wmawianiu uczniom, że jest dobrze – podobnie jak „w przedszkolu naszym nie jest źle”¹⁴⁷ (AP, 152-153) – i na kuszeniu wiarą w jeszcze lepsze jutro.

¹⁴³ M. Adamiec, *Na dwóch bliźniaczych zamieszkałem skalach*, <http://www.kaczmarzski.art.pl/media/artykuly-o-jacku-kaczmarzkim/na-dwoch-blizniaczych-zamieszkałem-skalach/> [data dostępu: 4.01.2016].

¹⁴⁴ K. Gajda, *Jacek Kaczmarzski w świecie tekstów*, Poznań 2013, s. 264.

¹⁴⁵ J. Kowalska-Leder, *Przedszkole*, [w:] *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*, red. M. Szpakowska, Warszawa 2008, s. 275.

¹⁴⁶ *Solidarność z Polską powinna mieć swój odrębny wyraz*, z Jackiem Kaczmarzkim rozmawia Natalia Gorbaniowska, <http://www.kaczmarzski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarzkim/solidarnosc-z-polska-powinna-miec-swoj-odrebny-wyraz/> [data dostępu: 4.01.2016].

¹⁴⁷ Cytowane w tym rozdziale utwory Jacka Kaczmarzskiego pochodzą z wydania *Antologia poezji*, Warszawa 2012, oznaczonego dalej skrótem AP. Po przecinku podany jest numer strony.

Placówka edukacyjna, tym razem uniwersytet, jako narzędzie przemieniające ideologicznie jednostkę pojawia się także w datowanym na lata 1979-1985 tekście *Korespondencja klasowa*. Tutaj jednak postępowanie wynikające z konformizmu nie jest charakterystyczne tylko dla działania na rzecz systemu. Wprawdzie w pierwszej części utworu przybyły ze wsi student zostaje wciągnięty w tryby polityki zgodnej z linią partyjną, później jednak działa w opozycji, by następnie zdecydować się na powrót w objęcia systemu. Uniwersytet pozornie stanowi tylko tło wydarzeń, ale poparcie władzy „pomaga w studiowaniu”, a znalezienie się w tym edukacyjnym środowisku oraz chęć uzyskania w nim jak największych korzyści wyzwala w jednym z uczestników korespondencji klasowej (co może się kojarzyć z korespondencją pisaną w klasie, ale i z klasą społeczną) cały szereg politycznych przewrotów. Sam Kaczmarek tak ocenia w wywiadzie młodego bohatera tej piosenki:

Ten chłopak nie jest za mądry, ale jest cwany, szybko się orientuje, czym się jadło karierę w PRL, takich studentów z awansu widziało się wielu. On jest cwany, jeśli chodzi o ustawienie się, ale naiwny, ponieważ nie widzi szerszej perspektywy i cały czas ustawia się z wiatrem, ale skoro wiatr się szybko zmienia, więc on również ponosi konsekwencje¹⁴⁸.

Z kolei w *Zesłaniu studentów*, ekfrazie obrazu Jacka Malczewskiego, Kaczmarek odważnie studzi zapał w czasie „karnawału Solidarności”¹⁴⁹. Dotarcie na Syberię to „Skrócony kurs geografii” (AP, 133), droga jest trudna „jak lekcja historii”, a początki zesłania to „egzamin” – ale zaledwie „wstępny („Egzamin wstępny katorgi”). Marcin Romanowski zauważa: „*Zesłanie studentów* wykorzystuje metaforę szkolną, przedstawia swoisty katalog postaw młodych skazańców wobec katorgi”¹⁵⁰. Utwór pochodzi z programu *Muzeum*, którego cel tak przedstawia sam bard:

Wpadliśmy zatem na pomysł, by napisać coś, co umieści całą tę rzeczywistość „Solidarności” w kontekście historycznym. Oczywiście nie liczyliśmy na jakieś nadzwyczajne efekty pedagogiczne, ale chodziło nam o to, by

¹⁴⁸ *Za dużo czerwonego (2)*, z Jackiem Kaczmarem rozmawia Jolanta Piątek, „Odra” 2002, nr 1, s. 57.

¹⁴⁹ Ewa Paczoska o programie *Muzeum* pisze: „Warto pamiętać, że ta ważna perspektywa myślenia o doświadczeniach Polaków została zaproponowana przez autora w samym środku kończącego się właśnie okresu nazywanego później »karnawałem Solidarności« – czasu zbiorowej egzaltacji i upojenia krótkotrwałą, jak się miało niebawem okazać, wolnością” (E. Paczoska, *Jacek Kaczmarek i polski kanon*, [w:] *Zostały jeszcze pieśni... Jacek Kaczmarek wobec tradycji*, red. K. Gajda, M. Traczyk, Warszawa 2010, s. 131).

¹⁵⁰ M. Romanowski, „*Przyzywam ciemne siły i duchy...*”. O *Muzeum* Jacka Kaczmarek, [w:] „*Piosenki prawdziwe*” w kulturze..., s. 133.

ludziom nie wydawało się, że są czymś absolutnie wyjątkowym, że nagle stało się coś, czego nigdy nie było i nigdy tak nie będzie¹⁵¹.

Tego wielostronnego spojrzenia, z którego wynikałoby, że po obu stronach barykady można popełnić świństwo lub przegrać, a świat polityki nie jest wcale czarno-biały, trudno doszukiwać się w tekście zatytułowanym *Egzamin*. O tej napisanej w 1981 roku piosence tak jej autor mówił siedem lat później:

W miarę narastania napięcia pomiędzy społeczeństwem, a władzą, niechętną przemianom, prowokującą konflikty, pojawiła się potrzeba mówienia głosem poważnym i jednoznacznie określającym stanowiska stron. Napisałem wówczas piosenkę pod tytułem *Egzamin*, wyprzedzając niejako o 3 lata rocznicową okazję 40-lecia PRL¹⁵².

W 1994 roku Kaczmarek, zapowiadając *Egzamin* podczas koncertu, przyznawał, że ta pisana w pierwszym okresie „Solidarności” piosenka jest „typowo deklaracyjna”¹⁵³. W tym kontekście warto również wymienić napisany w 1987 roku *Elektrokardiogram* – wizję społeczeństwa chwilowo zniechęconego do rewolucyjnych zrywów („Nauczono nas rozsądku, lekcja trwała parę lat” [AP, 337-338]), ale zapowiadającą przyszłe bunty („Aż zakipi w nas gar wrzółku i naukę trafia szlag”).

Trzeba wspomnieć także o słynnej *Naszej klasie*, którą zalicza się do utworów z wyraźnym akcentem pokoleniowym¹⁵⁴. Piosenkę określano między innymi jako „chwytający za gardło zapis dramatu polskiego lat osiemdziesiątych”¹⁵⁵, a z tekstu odczytać można realia tamtej dekady, na przykład brak możliwości wyjazdu z kraju, konsekwencje opozycyjnych działań („Maciek w grudniu stracił życie, / Gdy chodzili po mieszkaniach”

¹⁵¹ *Nigdy nie pisaliśmy na zamówienie*, <http://www.kaczmarek.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarem/nigdy-nie-pisalismy-na-zamowienie/> [data dostępu: 4.01.2016].

¹⁵² *Kwadrans Jacka Kaczmareka* (Kwadrans z 19 czerwca 1988), <http://www.kaczmarek.art.pl/tworczosc/dyskografia/kwadrans-jacka-kaczmareka-i/> [data dostępu: 11.02.2016].

¹⁵³ *Zapowiedź do utworu z koncertu w Górze Kalwarii – 1994*, <http://www.kaczmarek.art.pl/tworczosc/wiersze/egzamin/> [data dostępu: 4.01.2016].

¹⁵⁴ „Pierwsza dominanta to bardzo ważny wątek pokoleniowy od *Ballady o powitanii*, obrazie zniewolonego przez ideologię polityczną dzieciństwa, przez dojmujący smutek *Poczekalni*, w której »przesiedziało« swoje szanse pokolenie autora, do rozpaczliwego buntu *Oblawy na młode wilki*. To wstrząsający *Młody las* wycinany przez drwali wojennego stanu, *Nasza klasa*, liżąca rany na przymusowej najczęściej emigracji, ale także profetyzm *Pokolenia z 1977 roku*” (S. Stabro, *Przedmowa*, [w:] J. Kaczmarek, *A śpiewak także był sam*, Warszawa 1998, s. 10). W ramach ciekawostki – ale i dowodu na uniwersalność klasowej metafory – warto zauważyć, że Szaruga analizuje generację wcześniejszą, „pokolenie ’68”, w artykule za Kaczmarem zatytułowanym *Co się stało z „naszą klasą”?* (L. Szaruga, *Co się stało z „naszą klasą”?*, [w:] *Poznań w Marcu – Marzec w Poznaniu (w rocznicę wydarzeń 1968 roku)*, red. S. Wysłouch, J. Borowiec, Poznań 2010, s. 9-17).

¹⁵⁵ P. Bratkowski, *Idol mimo woli*, „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 42, s. 7.

[AP, 239-240]) lub choćby sprzeciwu wobec rozkazu („Marek siedzi za odmowę, / Bo nie strzelał do Michała”), a także losy tych, którzy się podporządkowują:

Janusz – ten, co zawiść budził,
Że go każda fala niesie,
Jest chirurgiem, leczy ludzi,
Ale brat mu się powiesił,
[...]
Jeszcze Filip, fizyk w Moskwie –
Dziś nagrody różne zbiera,
Jeździ, kiedy chce do Polski,
Był przyjęty przez premiera.

Demaskująca rzeczywistość szkolna metafora w tekstach Kaczmarek nie przestaje się jednak pojawiać nawet wtedy, kiedy PRL zaczyna się rozsypywać.

Rok szkolny 1988/1989

Bard pisze jeszcze jeden tekst zatytułowany *Szkoła*, w wymowie odmienny od tego z 1975 roku. Utwór powstaje w marcu 1989 roku, kilka tygodni po rozpoczęciu obrad Okrągłego Stołu, i podobnie jak *Przedszkole* ukazuje Polskę jako edukacyjną placówkę. Tym razem jednak to już nie obraz podporządkowania obywateli, ale metafora trudności i konsekwencji, jakie niesie za sobą gwałtowna zmiana ustrojowa. I chociaż pozornie tekst dotyczy remontu anonimowej szkoły, to nietrudno dostrzec drugie dno. Już trzecia zwrotka sugeruje istnienie drugiego, historyczno-politycznego kontekstu i podpowiada czytanie kolejnych strof jako opowieści o Polsce:

Rozpoczęto od zabrania nam patrona.
Już Bolesław Bierut nie jest tym, kim był.
O następcę klóć się szacowne grona:
Ktoś z Sanacji, czy też ktoś z akowskich sił?
AP, 429-430

Nie ma środków i pomysłów na poradzenie sobie z impasem, zawieszeniem pomiędzy starym systemem a nowym układem, który nie zdążył się jeszcze porządnie ukształtować. Ujawniają się wzajemne animozje, wybuchają skandale, wychodzą na jaw sekrety

z przeszłości. W chaosie przemian nikt nie wie, jak ma wyglądać nowy, „poremontowy” porządek. Uczniowie odreagowują po latach ucisku, ale długo wychowywani do życia w reżimie nie potrafią działać bez nadzoru. Przez szkolną metaforę Kaczmarek jeszcze przed oficjalnym końcem komunizmu zapowiada problemy, które przyniesie demokracja.

Dobrym podsumowaniem użycia edukacyjnej sytuacji do mówienia o PRL-u jest utwór Wojciecha Młynarskiego. Omawiając *Zeszytik z pierwszej klasy*, Derlatka zauważa, że piosenka ta jest „swoistą opowieścią o historii PRL-u”¹⁵⁶. Trzy znalezione „na dnie szafy”¹⁵⁷ szkolne zeszyty i zapisane w nich wierszyki o księżycu nad Warszawą pokazują uwikłanie szkoły w politykę na różnych etapach ustroju. W pierwszym wierszyku pojawia się budowa Pałacu Kultury, w drugim wiara w Gomułkę, w trzecim gierkowskie hasło „Pomożemy!”. Ostatnia część tej napisanej w 1988 roku piosenki zapowiada jednak nadciągające zmiany:

Gdy to sobie tak czytałem,
zamarzyło mi się,
co też ten warszawski księżyc
powiedziałby dzisiaj?
[...]
I księżyc mi odpowiedział
z nieba ciemnej głębi:
– Pan się nie wygłupia, pan zamknie to okno,
bo się pan przeziębi...

Finał tekstu czytać można optymistycznie – jako diagnozę odejścia od reżimowej polityki w stronę rzeczywistości, w której zeszyt jest tylko zeszytem, a księżyc nie występuje już w roli propagandowej tuby.

Jak przeżyć szkołę: strategie

Potencjał metafory szkoły w mówieniu o PRL-u prezentuje Sławomir Mrozek w napisanym w 1964 roku liście do Jana Błońskiego:

Terminologia szkolna i w ogóle to, co się ujawnia w szkole, kto wie, czy nie przydaje się później przez całe życie, indywidualne postawy, jak i całe systemy. Na przykład socjalizm jako ustrój, czy nie jest żywcem szkołą, z panem dyrektorem na czele, ciałem pedagogicznym (PZPR), manią dydaktyczną, podziałem na uczniów złych

¹⁵⁶ P. Derlatka, *Poeci piosenki...*, s. 156.

¹⁵⁷ W. Młynarski, *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*, Kraków 2007, s. 72-73.

i dobrych, i tych, co trzeba podciągnąć, lizusostwem, preparatkami, stopniami ze wszystkich przedmiotów, tymi, co „opuszczają bez usprawiedliwienia”, i tymi, co opuszczają z „usprawiedliwieniem”, nastrojami na półrocze (plena), „przepytywaniem” i przede wszystkim z podziałem na dydaktyczną oficjalność i drugim, podziemnym życiem uczniów, prawdziwym, okrutnym życiem szkolnym¹⁵⁸.

Z kolei Barbara Wagner w zakończeniu książki o strategii wychowawczej PRL-u zauważa: „Śledzenie dziejów strategii wychowawczej w ciągu kilkudziesięciu lat istnienia państwa pokazuje jak permanentnie trzymała się ona poziomu hipokryzji właściwego ustrojowi realnego socjalizmu”¹⁵⁹. Zaproponowana próba „porządkowania doświadczeń” ze szkolną metaforą w twórczości tego okresu jest z konieczności niepełna, nie na wszystkie „szkolne” teksty przywoływanych w tym rozdziale autorów znalazło się w niej miejsce. Niektóre wspomniane utwory powrócą w drugiej części pracy, pojawią się też kolejne, w mniejszym stopniu interpretowane po kątem związku z sytuacją polityczną, w której powstały. Ale już dokonany powyżej przegląd pokazuje, że niektórzy poeci od zdiagnozowanego przez Wagner „poziomu hipokryzji” uciekali „na wagary”, sięgali do edukacyjnej metafory jako czegoś ponadczasowego, zakorzenionego w poetyckiej tradycji i wierszowym słowniku, wpisując szkolne terminy w indywidualne lub grupowe poetyki, a inni – jak nowofalowcy, później Kaczmarek (choć nie tylko oni) – przejmowali szkolny język, a następnie atakowali nim PRL, demaskując jego braki i winy. Realizując nowofalowe założenia dotyczące języka, bunt na lekcjach wychowania do życia w reżimie wpisywał się w pokoleniową poetykę, a równocześnie stanowił część etycznego (nierozzerwalnie splecionego w tej twórczości z poetyckim) sprzeciwu wobec systemu. Fascynować może pojemność metafory szkoły w powojennej poezji. Może ona oswajać różne sfery egzystencji (w tym sferę metapoetycką), ale i służyć jako narzędzie antysystemowej ofensywy i miażdżącej ironii. Fragmenty szkolnej rzeczywistości, które sprawdzają się w uniwersalizującej opowieści o miłości, śmierci, dorastaniu i tworzeniu, w innej poetyckiej odsłonie mogą metaforyzować okrucieństwa II wojny światowej, wspierać socrealizm lub przeciwnie: demaskować PRL-owski ustrój (którego same są wszak częścią).

W zestawieniu z metaforyzacją szkolną proponowaną w poezji przedwojennej nietrudno wskazać pewne zmiany po 1945 roku. Wielka metafora szkoły w dwudziestoleciu najczęściej wiązała się z dzieciństwem – czy to w ujęciach edukacji jako systemu zniewolenia i uniformizacji twórczej jednostki, czy też w utworach, w których szkolne czasy

¹⁵⁸ J. Błoński, S. Mrozek, *Listy 1963-1996*, Kraków 2004, s. 78. Tę bibliograficzną wskazówkę podsuwa Piotr Oseka (zob. P. Oseka, *Marzec '68*, Kraków 2008, s. 33-34).

¹⁵⁹ B. Wagner, *Strategia wychowawcza...*, s. 236.

symbolizowały dziecięcą niewinność i bez troskę, utracone w zmaganiach z dorosłym życiem. W powojennej poezji nie brak wprawdzie przykładów takiego łączenia planu szkolnego z egzystencjalnym, choćby w twórczości Twardowskiego, Szymborskiej czy – w kulturze popularnej – Osieckiej, ale i wśród tekstów tych autorów wskazać można wykorzystujące szkolną terminologię przykłady, w których dochodzi do głosu polityczna czy historyczna doraźność. W utworach pisanych po 1945 roku zdarzają się wprawdzie ujęcia „uczenia się” prawideł świata oraz wyrazy tęsknoty do dzieciństwa, ale i w takich propozycjach niejednokrotnie dostrzec można kontekst historyczny. Klasycyzujące strategie poetyckie czasem wzmacniają wręcz nieprzystawalność zapamiętanego z dzieciństwa porządku (znajdującego odbicie w poetyce) do rzeczywistości narzuconej po wojnie (przykładem byłby *Pan od przyrody* Herberta), a w utworach poetów pokolenia ’56 – obok licznych uniwersalnych „lekcji przyrody” czy „lekcji miłości” – pojawiają się i tropy ewokujące reżimową grozę (parabolicznie w *Lekcji ciszy* Karpowicza, ale i mocno wprost, jak w pisanych na przełomie lat 70. i 80. wierszach Koziół).

Potencjał szkolnych metafor, które aktualizują polityczny konkret (nie ograniczając się jednak do tej funkcji), w pełni dochodzi do głosu po 1968 roku. Nowofalowcy oraz opozycyjni twórcy debiutujący pod koniec lat 70. i piszący w czasie stanu wojennego nie akcentują już szkolnego życia jako czasu dziecięcej niewinności. Terminologia edukacyjna znajduje zastosowanie w tej poezji (zwłaszcza w tekstach Lipskiej i Kaczmarskiego, ale także Karaska, Zagajewskiego, Biereżina, Pawlaka, T. Jastruna) przede wszystkim dlatego, że edukacja to część wrogiego systemu – systemu, który trzeba atakować jego własną językową bronią.

Ta powszechność (przy różnicy celów) metaforyzacji szkolnej każe dostrzec elastyczność języka związanego z procesem edukacji. Te same elementy – między innymi „szkoła”, „klasa”, „lekcja”, „nauczyciel”, „uczeń”, „egzamin” – dają się wpisać w najróżniejsze poetyckie strategie. Zdają się brzmieć „na swoim miejscu” w wierszach moralistów, lingwistów (pierwszego i drugiego lingwizmu), klasycystów, imaginatywistów, a także w piosence poetyckiej. Pod piórem klasycystów te szkolne słowa potrafią wybrzmieć czysto, niczym ponadczasowy punkt odniesienia w poszukiwaniu wiedzy o kondycji człowieka – by u lingwistów, zwłaszcza nowofalowych, odsłonić w licznych frazeologicznych conceptach, osnutych wokół egzaminów czy dyktand, swoją groźną wieloznaczność i wcale nie niewinne uwikłania.

Wraz z upadkiem ustroju, redefinicją zadań poezji i oczekiwań wobec niej w dużej mierze musiała się zmienić także rola metafory szkoły. Ale to już materiał na kolejną lekcję.

ROZDZIAŁ 3

(Po)nowoczesny system edukacji: starszaki i nowi (po roku 1989)

„Oblewanie” wolności

Można się spierać o to, czy w historii literatury polskiej rok 1989 faktycznie przynosi przełom, jednak w kontekście omówionej w poprzednim rozdziale szkolnej metafory używanej do walki z PRL-owskim systemem zasadne wydaje się uznanie przemiany ustrojowej za cezurę w stosowaniu tego typu zabiegów w poezji¹. W latach 1945-1989 poeci często postrzegali szkołę jako część wrogiego obozu władzy, akcentując polityczne, opresyjne konotacje edukacyjnych metafor – a po 1989 roku takie skojarzenie przestaje być aktualne.

Nie oznacza to, że nie należy wyciągać lekcji z minionego okresu. Artur Międzyrzecki w 1990 roku publikuje *Pochwałę szkieletu w szafie*, w której – między innymi przy pomocy szkolnych metafor – ironicznie objaśnia, jak żyje „Moralista w komitywie przewrotnej / Z kościotrupem młodzieńczych lat”². Popełnione z młodzieńczej naiwności grzechy pozwalają obronić się przed kolejnymi błędami:

Nic z równą siłą [...]

[...]

Nie odstręcza od wystawiania innym

Stopni ze sprawowania

Jakby się było szkolnym nauczycielem

Albo mistrzem cechu lub zakonu

¹ „Właściwie trudno wskazać jakiś obszar, który nie doznałby wstrząsu, a przez to – nie sprzyjał dziełom i działaniom przełomowym. Jako pierwsze wymienić trzeba warunki ustrojowe. Rola roku 1989 jest tu niezaprzeczalna, jako że właśnie wtedy nastąpiła zmiana parametrów naszego życia: w miejsce realnego socjalizmu wszedł kapitalizm [...], demokrację socjalistyczną zastąpiła demokracja parlamentarna [...], a wolność dla nielicznych ustąpiła miejsca wolności stowarzyszania się, wyznania i słowa [...]. A zatem gospodarka, polityka i sfera życia duchowego przeżyły całościowe wstrząsy, które miały stworzyć podwaliny dla III Rzeczypospolitej” (P. Czapliński, P. Sliwiński, *Literatura polska 1976-1998. Przewodnik po prozie i poezji*, Kraków 2000, s. 213). Różne opinie na temat znaczenia roku 1989 dla polskiej literatury omawia Marcin Pietrzak (zob. M. Pietrzak, *Przełom czy ciągłość: 1989*, [w:] *Literatura polska 1990-2000*, t. 1, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2002, s. 11-28).

² A. Międzyrzecki, *Pochwała szkieletu w szafie*, „NaGłos” 1990, nr 2, s. 53-54. To w pewnym sensie poetycka wersja deklaracji Wisławy Szymborskiej: „Ba, gdyby nie ten smutek, to poczucie winy, to może nawet nie żałowałabym doświadczeń tamtych lat. Bez nich nigdy bym nie wiedziała, co to takiego jest wiara w jakąś jedyną słuszość. I jak łatwo jest wtedy nie wiedzieć tego, czego wiedzieć się nie chce. I do jakich akrobacji umysłowych można się posunąć przy konfrontacji z cudzymi racjami. Zrozumiałam też, że miłość ludzkości jest uczuciem bardzo niebezpiecznym, bo najczęściej prowadzi do uszczęśliwiania ludzi na siłę. No i wreszcie jeszcze jeden wniosek: że można z tego zaślepienia jakoś się otrząsnąć, że jednak można wyzdrowieć...” (*Przepustowość owiec*, z Wisławą Szymborską rozmawia Wojciech Ligęza, „Teksty Drugie” 1991, nr 4, s. 153).

[...]
Ależ tak
Wszystko to razem
Wydawać się może paradoksalne
Ale kto z nas zrezygnuje
Z wymownej lekcji historii
Jakiej udziela uśmiechnięty od ucha do ucha
Szkielet w szafie

Nie zawsze jednak nauka okazuje się tak efektywna. Zmiana systemu nie sprawia, że ludzie automatycznie stają się mądrzejsi. „Wolność dla nas przyszła, po prostu, za wcześnie. Nie byliśmy do niej przygotowani”³ – przyznaje w rozmowie z Teresą Torańską Jan Krzysztof Bielecki. Podobna refleksja pojawia się w piosence poetyckiej. Może to świadczyć o nadążaniu metafory czerpiącej z edukacyjnego słownika za zmianami politycznymi. W latach 1988-1989 szkolny język służy sygnalizowaniu nadchodzących lub rozpoczętych już przemian – w *Szkole* Jacka Kaczmarskiego i *Zeszytiku z pierwszej klasy* Wojciecha Młynarskiego. A w 1992 roku ci sami twórcy wykorzystują metaforykę szkolną, by pokazać efekty transformacji ustrojowej.

W tekście *W szkole wolności* Młynarskiego tytułowa metafora w niewielkim stopniu znajduje semantyczne odbicie w zwrotkach. Wprawdzie pojawia się konstatacja, że wolność jest „trudna” i że nie powinna należeć do „niedouków”, ale występują tu również metafory z innego rejestru (na przykład: „dano nam wolność – piękny pojazd, / nikt nie chce robić prawa jazdy”⁴). Jednak trzy refreny to już konsekwentna próba opowiedzenia wolności poprzez metaforę szkolną. Inicjalne wersy dwóch pierwszych refrenów brzmią: „W szkole wolności tyle wolnych klas, / nieużywana brama się telepie” i „W szkole wolności tyle wolnych klas / i bezrobotny belfer będę klepie”, a ich finał jest ten sam: „i w żadnej klasie jakoś nie ma, nie ma nas / my nie musimy – my już wiemy lepiej!”. Obywatele przedstawieni zostają jako nieobecni uczniowie, niekorzystający z „infrastruktury” i „kadry” z powodu przekonania, że już wszystko wiedzą. Ostatni refren jeszcze mocniej akcentuje fakt, że nieobecność nie może zostać usprawiedliwiona, bo to „wagary” („w szkole wolności dawno jest po dzwonku już, / trzy czwarte Polski raczej na wagarach...”).

W piosence Młynarskiego pojawia się ponura konstatacja, że trudno korzystać z wolności, „skoro nie umie nikt przebaczyć, / skoro nie umie nikt zapomnieć”. Podobnie jest

³ T. Torańska, *My*, Warszawa 1994, s. 87.

⁴ W. Młynarski, *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*, Kraków 2007, s. 202.

w utworze Kaczmarzkiego⁵ *Nasza klasa '92*, stanowiącym uzupełnienie *Naszej klasy* – tekstu, wobec którego sam bard był sceptyczny. W jednym z wywiadów przyznawał:

[...] wstydę się piosenki *Nasza klasa*, która w swoim czasie zrobiła furorę, a którą napisałem z bardzo chłodnym sercem, bo spodobał mi się pomysł wymienienia imion dawnych kolegów, rozsianych po świecie. Jej powodzenie zaskoczyło mnie. Doszedłem do wniosku, że napisałem „wyciskacz łez”. Żeby się od tego odciąć, napisałem drugą część, *Nasza klasa 92*, gdzie cały ten sentymentalizm zamienia się w ponurą groteskę czasu wolności⁶.

Nasza klasa '92 to opowieść o ludziach szukających swojego miejsca w nowych czasach. Ci, którzy razem walczyli o wolność, teraz walczą ze sobą (na przykład procesując się „zawzięcie / O nagłówek »Solidarni«”⁷), uciekają na wieś („Pewnie się nie odnaleźli / W Trzeciej Rzeczypospolitej”), dążą do sukcesu za wszelką cenę lub zazdroszczą innym powodzenia („Etykę mu cel uprościł, / Zniszczy Zdzicha zanim spocznie”). To portret celowo jednostronny („Kajam się za wstyd i gorycz, / Za niewyważenie racji”), spowodowany zawiedzionymi oczekiwaniami wobec nowego porządku i wobec ludzi, którzy w PRL-u tak wiele przeszli. Bard ironicznie konfrontuje „wysokie” doświadczenia poprzednich dekad z „niskimi” poczynaniami i trudną sytuacją bohaterów po przełomie:

W sumie przyszłościowy rocznik
W wiek XXI-wszy wchodzi:
Dzieci Marca, Grudnia, stoczni,
Chrzestni bólów przy porodzie;

Odpowiadając na pytanie: „Co się stało z »Naszą klasą« w latach dziewięćdziesiątych?”, bard tak podsumował dzieje pokoleń („klas”) w Polsce:

Nastąpiło to samo zjawisko, które dotyka wszystkie pokolenia Polaków. Grupy pokoleniowe, które żyły tymi samymi ideałami, rozrywkami i emocjami, rozsypują się po świecie. W naszym pokoleniu o rozproszeniu klasy zadecydował stan wojenny, w poprzednim – Powstanie Warszawskie, jeszcze wcześniej – rozbiory. To jakby

⁵ Por. K. Czaja, *Wychowanie do życia w reżimie. O związkach między PRL-em i szkołą w tekstach Jacka Kaczmarzkiego*, [w:] *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*, red. M. Karwala, B. Serwatka, Kraków 2011, s. 329-347.

⁶ *Przebywam w języku*, z Jackiem Kaczmarzkiem rozmawia IBIS [Andrzej Wróblewski], <http://www.kaczmarzski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarzkiem/przebywam-w-jezyku/> [data dostępu: 25.01.2016].

⁷ J. Kaczmarzski, *Antologia poezji*, Warszawa 2012, s. 1008-1009.

polska specjalność. A nowa rzeczywistość lat dziewięćdziesiątych jest mniej widocznym kataklizmem dla stosunków międzyludzkich, trudnym do zdefiniowania⁸.

Teksty Młynarskiego i Kaczmarskiego nasuwają refleksję, że czas, który mógł być „oblewaniem” wolności w znaczeniu świętowania jej nadejścia, to raczej „oblewanie” w sensie szkolnym – niezdanie przez Polaków egzaminu z życia w nowych realiach. Ale warto zauważyć jeszcze jedną zmianę: Kaczmarski, który wcześniej intensywnie korzystał z bogatego pola semantycznego wielkiej metafory szkoły, po 1992 roku po nią nie sięga, jakby dokonanie się transformacji sprawiło, że ten sposób mówienia o rzeczywistości już się dla barda wyczerpał. A jak jest w przypadku innych twórców? Czy – a jeśli tak, to w jaki sposób – szkolna terminologia wkracza do wierszy pisanych po 1989 roku, w zmienionej sytuacji ustrojowej, edukacyjnej i literackiej, przez twórców należących do różnych generacji?

„Starszaki”, czyli (dys)kontynuacje

Gdyby nie fakt, że określenia te zostały wcześniej „zarezerwowane” przez Czesława Miłosza i autorów podręcznika *Literatura polska 1976-1998*, podrozdział mógłby nosić tytuł *Polska szkoła poezji*⁹ albo *Lekcja Starych Mistrzów*¹⁰. Chcąc się utrzymać w „edukacyjnej” konwencji, warto jednak pokusić się o klasyfikację nieco bardziej poufałą – i twórcom stosującym metaforę szkoły już we wcześniejszym okresie nadać miano „starszaków”. Poezja powstała po roku 1989 to wszak nie tylko domena autorów debiutujących w III RP, ale także przedstawicieli wcześniejszych pokoleń¹¹. I wielu z nich również po przełomie „robi swoje” (by ująć rzecz przy pomocy kolejnej frazy Młynarskiego).

⁸ *Miedzy nami*, <http://www.kaczmarski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarskim/miedzy-nami-2/> [data dostępu: 25.01.2016].

⁹ Zob. tekst Zdzisława Łapińskiego w anglojęzycznym wydaniu „Tekstów Drugich” zatytułowanym *Czesław Miłosz and the Polish School of Poetry* (Z. Łapiński, *Introduction*, przeł. A. Warso, „Teksty Drugie – Special Issue English Edition” 2012, nr 1, s. 6-13).

¹⁰ Zob. P. Czapliński, P. Śliwiński, *Literatura polska 1976-1998...*, s. 320-343.

¹¹ O podkreślanie tego faktu upomina się Marian Stala: „Najbardziej widocznym wydarzeniem w poezji lat 1989-2015 było odchodzenie kilkorga wielkich poetów: Zbigniewa Herberta, Czesława Miłosza, Wisławy Szymborskiej i Tadeusza Różewicza. W tym odchodzeniu najistotniejsza była niezwykła, bardzo późna aktywność owych poetów, z trudem poddająca się oswojony językom interpretacyjnym. [...] Wreszcie: ważne było to, iż Starym Poetom udało się zachować dawną, szczególną pozycję, iż nie dotknęła ich [...] marginalizacja wysokiej kultury. [...] Powtarzam: ostatnie dwudziestopięciolecie to najpierw dopełnianie i ostateczne uwydatnianie dzieł wielkich poetów, domykanie czasu ich panowanie w polskiej sztuce słowa” (M. Stala, *O porządkowaniu poezji po roku 1989. Jedenaście uwag zmęczonego krytyka*, „Nowa Dekada Krakowska” 2015, nr 6, s. 7-8).

Jan Twardowski¹² nadal proponuje sceny z lekcji religii. Kiedy katechizacja dotyczy młodzieży, sytuacja szkolna nie tylko kolejny raz wywołuje refleksje nad nauczaniem, ale też prowokuje do myślenia o istocie wiary, a wątpliwości także potraktowane zostają jako jakaś forma wiary (*Spór*). Podobne wątki dostrzec można w wierszu *Śmietnik*. Kluczowa wydaje się w tym tekście fraza: „nie zabieraj pytań / pozostaw niepokój”¹³ (ZDJT, 778), wpisują się bowiem w postulat uczenia wiary poprzez uszanowanie jej tajemnicy, a nie poprzez reguły, sprowadzające wiarę do szkolnego rygoru. Poeta-kapłan pisze również żartobliwy utwór *Pan od seksu*, w którym inny niż katecheza przedmiot – wychowanie do życia w rodzinie – poddaje wykładni katolickiej. Jednak zastosowanie motywów szkolnych i związanego z tą sferą języka także w tej późnej twórczości Twardowskiego nie kończy się na sytuacjach faktycznie toczących się w edukacyjnej placówce: szkolna wiedza przydaje się poza szkołą (*Na wakacjach*), a metafora sprawdza się w mówieniu o sytuacjach odległych czasowo lub przestrzennie od placówki edukacyjnej. Rekwizyty podobne do tych z przedwojennego utworu *Pierwsza klasa* zostają wymienione w czterowersowym utworze zatytułowanym po prostu *Szkoła*, w którym dawny uczeń szuka „nawet kawałka / [...] szkoły świętej pamięci” (ZDJT, 1019). W *Korepetycjach* i *Ciele pedagogicznym* człowiek pragnie, by zwierzęta (konik polny, ptaki) były jego nauczycielami pokory. Podkreśleniu braku wiary w koniec służy fraza: „Straciłem wiarę / w ostatnią lekcję i dzwonek” (*Straciłem wiarę* [ZDJT, 754]). I podobnie jak w twórczości Twardowskiego sprzed 1989 roku poręczność szkolnych metafor w oswojaniu egzystencji nie kłóci się z negatywną oceną edukacji systemowej – w tekście *Więcej* źle widziana jest wiara poprzestająca na spisanych zasadach katechetycznych (katechizm to „ściągawka do religii / tak pewna że za łatwa” [ZDJT, 1026]), a kontynuację typowego dla tego autora krytycznego spojrzenia na związane z edukacją i nauką instytucje dostrzec można także w wierszach *Nie martw się, Sunt lacrimae rerum ut mentem mortalia tangunt* i *Jest*.

Intensywność stosowania szkolnych metafor w poezji Twardowskiego nie maleje po przełomie. Nieco mniejsza jest natomiast w nowszych tomikach Wisławy Szymborskiej. I nie ma w nich ani fraz tak „nośnych” jak „w szkole świata”¹⁴ (*Nic dwa razy* [WWWS, 28]) czy „wielki maturalny sen” (*Dwie małpy Bruegla* [WWWS, 46]), ani tekstu tak

¹² Por. K. Czaja, *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(tajemnica) w poezji księdza Jana Twardowskiego*, [w:] *Słowo, doświadczenie, tajemnica*, red. J. Kempa, M. Giglok, Katowice 2015, s. 115-133.

¹³ Cytowane w tym rozdziale utwory Jana Twardowskiego pochodzą z wydania *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2006*, Warszawa 2007, oznaczonego dalej skrótem ZDJT. Po przecinku podany jest numer strony.

¹⁴ Cytowane w tym rozdziale utwory Wisławy Szymborskiej, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą z wydania *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, oznaczonego dalej skrótem WWWS. Po przecinku podany jest numer strony.

„podręcznikowego” jak *Lekcja*. Jednak w *Dwukropku* (2005) aż trzy wiersze – w tym otwierający i zamykający zbiór – czerpią ze szkolnych sytuacji, postaci czy rekwizytów. W *Nieobecności* przemysleniu tego, że można się było wcale nie urodzić, służą skład szkolnej klasy i scena robienia klasowego zdjęcia. Jest to więc kolejna wersja wykorzystania przez noblistkę edukacyjnego rejestru do mówienia o kondycji człowieka w świecie. Tytułowy bohater *Starego profesora* – choć sprawniejszy od swojego poprzednika ze *Spaceru wskrzeszonego* (tom *Wszelki wypadek*, 1972) – pozwala oswoić przemijanie i postawić pytanie o szansę zdobycia jakiegokolwiek pewnej wiedzy. Wprawdzie Piotr Michałowski krytyczną recenzję zbioru *Dwukropek* tytułuje *Repetenci w szkole świata?* i stwierdza między innymi: „Żadnych lekcji zdziwień, które kiedyś dla poetki były zasadą główną”¹⁵ (udowadniając przy tym po raz kolejny, że metafora szkoły udziela się komentatorom wierszy noblistki), jednak wbrew temu zarzutowi o „repetowanie” można chyba uznać za pewną nowość wkroczenie metafory szkoły w obszar metapoetyckiej refleksji Szymborskiej. Wprawdzie już w *Wieczorze autorskim* z tomu *Sól* (1962) poetka z dystansem podchodzi do okazji, by „demonstrować światu / przyszłą lekturę szkolną – w najszcześniejszym razie” (WWWS, 92), ale dopiero w utworze *Właściwie każdy wiersz*, gdy przekonuje, że „Właściwie każdy wiersz / mógłby mieć tytuł »Chwila«”¹⁶, na poważnie używa przykładu „szkolnego” w metapoetyckich rozważaniach i nawiązuje do elementarza w wywodzie uzasadniającym inicjalną tezę¹⁷. Warto podkreślić, że noblistka nie jest w takich zabiegach odosobniona wśród przedstawicieli swojego pokolenia – podobne wykorzystanie szkolnych wątków, jak to w *Starym profesorze*, proponuje Julia Hartwig (*Profesor* z tomu *Jasne niejasne*), a metapoetycką przydatność szkolnej metafory dostrzega Tadeusz Różewicz (*zadanie domowe*).

Czesław Miłosz, który w swojej wcześniejszej twórczości korzysta ze szkolnych metafor oszczędnie, w ostatnich tomach sięga po tego rodzaju trop wprawdzie nadal dość rzadko, ale w interesujący sposób. W wierszu *Dobranoc* (*Dalsze okolice*, 1991) pada przewrotna deklaracja rezygnacji z „obowiązków”: „A ja na wagary”¹⁸, co oczywiście nie przeszkadza nobliście w kontynuowaniu twórczości – łącznie z prowadzeniem polemiki z *Panem od przyrody* Zbigniewa Herberta w wierszu *Pan od matematyki* (*Wiersze ostatnie*, 2006). Joanna Krenz następująco zestawia ten utwór z – cytowanym w rozdziale drugim –

¹⁵ P. Michałowski, *Repetenci w szkole świata?*, „Pogranicza” 2005, nr 6, s. 92.

¹⁶ W. Szymborska, *Dwukropek*, Kraków 2005, s. 37-38.

¹⁷ Zob. A. Węgrzyniak, „Właściwie każdy wiersz...” *Metapoezja Wisławy Szymborskiej w Dwukropku*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2009, s. 277.

¹⁸ C. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 1032.

fragmentem poematu *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*: „O ile w utworze z lat 70. dopatrzyć się jeszcze można było w postaci nauczyciela cech wyidealizowanych, elementu tajemniczości i nieosiągalnego autorytetu, o tyle w *Panu od matematyki* [...] sam Miłosz całkowicie obraz ten koryguje i odczarowuje”¹⁹.

Herbert częściowo kontynuuje stosowanie szkolnych metafor znane z tomów sprzed 1989 roku. Matura oznacza ważny moment życia w wierszu *Co robią nasi umarli* (*Hermes, pies i gwiazda*, 1957) i stanowi ważny punkt biografii także w utworze *Dalem słowo* (*Epilog burzy*, 1998). Wyrażone szkolną terminologią wątki polityczne z tomów *Pan Cogito* z 1974 roku (tekst *Pan Cogito o postawie wyprostowanej*) czy *Raport z oblężonego Miasta* z roku 1983 (wiersze *Do Ryszarda Krynickiego – list* i *Przecucia eschatologiczne Pana Cogito*) dostrzec można w *Wycieczce dinozaurów* (Rovigo, 1992). Wcześniejsze refleksje nad kondycją człowieka (*Pan Cogito a długowieczność*, *Pan Cogito o potrzebie ścisłości*) znajdują uzupełnienie w utworach *Pana Cogito przygody z muzyką* (w *Elegii na odejście*, 1990) i *Ala ma kota. W obronie analfabetyzmu* (z *Epilogu burzy*). A do zabitych podczas wojny nauczyciela z tekstu *Pan od przyrody* i poety z *Epizodu w bibliotece* (oba utwory w tomie *Hermes, pies i gwiazda*) dołącza pani Bombowa, nauczycielka języka polskiego z wiersza *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii* (*Epilog burzy*). Równocześnie pojawiają się jednak nowe wątki metaforyzowane poprzez szkolne terminy i rekwizyty. W *Piórniku* (z pisanych w latach 50. *Bajek*) tytułowy drewniany przyjaciel zostaje porzucony, a kilkadziesiąt lat później, w rozliczeniowej *Elegii na odejście pióra atramentu lampy* (*Elegia na odejście*), poeta żałuje odejścia od rzeczy („lekkomyślnie opuszczamy ogrody dzieciństwa ogrody rzeczy”²⁰) i poświęcenia się historii („trawiłem lata by poznać prostackie tryby historii”). Oprócz lamentu nad zapomnieniem, które spotkało dawne przedmioty, pojawia się element krytyki dzisiejszych czasów: „kto was wspomina z wdzięcznością / w erze szybkich głupiopisów”. Metafora szkoły, podobnie jak w wierszu *Dobranoc* Miłosza, okazuje się przydatna w sytuacji pożegnania – w *Urwaniu głowy* (*Epilog burzy*) Pan Cogito szykuje się do śmierci, czyli... „wyjazdu na wakacje”²¹.

Warto dodatkowo podkreślić wspomnienie wojny w utworze *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii*, bowiem o ile we wcześniejszym okresie poezja często podejmowała ten temat za

¹⁹ J. Krenz, *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 30.

²⁰ Z. Herbert, *Wiersze zebrane*, Kraków 2011, 576-581. Janusz Szuber pisze o tym wierszu: „Tak, to była dla mnie najważniejsza, ostatnia lekcja Wielkiego Herberta” (J. Szuber, *Tylko twarda część duszy*, [w:] *Poeci czytają Herberta*, red. A. Franaszek, Kraków 2009, s. 150). Warto za Szuberem odnotować, że wiersz ukazał się w paryskiej „Kulturze” już w drugiej połowie lat 80. (a ściślej mówiąc: w 11 numerze z 1988 roku).

²¹ Z. Herbert, *Wiersze...*, s. 694-695.

pomocą szkolnych metafor, to po 1989 „praca domowa z wojny”, chociaż przecież nie w pełni odrobiona, powraca rzadko, a jeśli już, to raczej w twórczości pokoleń, które same wojnę pamiętają (poza wierszem Herberta przywołać można *Koleżanki* Hartwig i *naukę chodzenia* Różewicza). W utworze Adama Zagajewskiego *Tadeusz Kantor* (tom *Powrót*, 2003) szkolna terminologia zostaje zapożyczona od tytułowego bohatera utworu. *Umarła klasa*, w której postaci „na próżno powiewają szarą chusteczką, / wychylając się z pociętej kozikiem szkolnej ławki”²² (WWAZ, 219-220), staje się lekcją:

czym są naprawdę buńczuczne marsze wojskowe,
czym jest zabijanie, czym uśmiech,
i czym są wojny, widoczne lub nie, podłe albo nie,
co to znaczy być Żydem albo Niemcem,
Polakiem, a może człowiekiem po prostu,

Jednak nauka wyciągnięta ze sztuki Kantora, chociaż porażającej („oniemiałem ze zgrozy i z zachwyty”), zapośredniczona jest już przez kulturowe przedstawienie – trzeba się uczyć wojny w teatrze, z cudzego przekazu, bo nie widziało się jej na własne oczy. Wojenne przeżycia matki w *Studniówce* Zagajewskiego („i także wojnę, wszystko na to wskazuje, / zdała z niezłym wynikiem” [A, 39]) są dla syna czymś odległym, niedostępnym („natomiast w czasie wojny nie mogłem jej podziwiać / z innych powodów, zupełnie innych”). Kwestia tego zacierania się wojny i Zagłady w świadomości kolejnych generacji staje się tematem wiersza *Egzamin z Zagłady* Irit Amiel, żydowskiej poetki urodzonej w Polsce. Odchodzą ostatni świadkowie („a po nas zapadnie wielkie milczenie”²³). Ci, którzy przeżyli Holocaust, zderzają się z obojętnością najmłodszego pokolenia, które traktuje Zagładę jako materiał omawiany na lekcjach („I moja wnuczka mówi – mam egzamin z Zagłady –”), i uświadamiają sobie, jaką formę w przyszłości przybierze pamięć o ich traumie („Nasze życia, nasze nocne zmory, / Nasze codzienne grozy staną się datami”). Przyznać jednak trzeba, że przedstawiciel znacznie młodszej generacji także może być świadomy mechanizmu traktowania wojny jako niewywołującego emocji elementu szkolnej wiedzy – i może wyrażać tę świadomość przy pomocy sytuacji właśnie szkolnej. Grzegorz Olszański (rocznik 1973) w wierszu *Bagnet na ramię, karabin na broń. Recytacja z pamięci z perspektywy praktykanta* („Siedzę tu

²² Cytowane w tym rozdziale utwory Adama Zagajewskiego pochodzą z tomów: *Wiersze wybrane* (WWAZ), Kraków 2007, *Plótno* (P), Paryż 1990, *Ziemia ognista* (ZO), Poznań 1994, *Powrót* (Po), Kraków 2003, *Anteny* (An), Kraków 2005, *Asymetria* (A), Kraków 2014. Po przecinku podany jest numer strony.

²³ I. Amiel, *Egzamin z Zagłady*, przeł. taż, Łódź 1994, s. 6.

i obserwuję. W końcu za to mi / nie płacą”²⁴) relacjonuje lekcję poświęconą poezji wojennej. Sprawozdanie to ma gorzką konkluzję:

Śmiech wybucha co chwila jak salwy
w wojennym wierszu, o którym teraz mowa.
Nic ich to nie obchodzi.

Nauczyciela też.
Ale ten nie daje nic po sobie poznać.

Przywoływani twórcy należący do pokoleń piszących przed 1989 już wcześniej korzystali z uniwersalnych sensów konotowanych przez edukacyjne wątki i terminy (choć w wierszach Szymborskiej czy Herberta zdarzały się oczywiście metafory szkolne mniej lub bardziej wprost atakujące ustrój) – i niewiele się w tym wypadku zmienia po przełomie. Jak jednak wygląda sytuacja w poezji autorów pokolenia ’68 i młodszych, którzy przed upadkiem PRL-owskiego ustroju postrzegali metaforę szkoły głównie jako sposób walki z systemem?

Jak już wspomniano, Kaczmarek, poza wykorzystaniem szkolnej metafory do mówienia o politycznej transformacji, rezygnuje z tego rodzaju środków. Tomasz Jastrun, który przy pomocy metafory szkolnej opisywał stan wojenny i los swojego uwikłanego w ten czas pokolenia, pisze *Napromieniowanych* (tom *Powitania i pożegnania*, 2007) – i chociaż nadal pokazuje los jednostki na tle rówieśników, kolegów i koleżanek z klasy, to tematyka polityczna ustąpiła miejsca oswajaniu choroby i umierania. Nowofalowcy również idą w stronę „uprywatnienia” metafor szkolnych przy równoczesnym ewokowaniu treści uniwersalnych. Krzysztof Karasek w tomie *Lekcja biologii i inne wiersze* zamieszcza wprawdzie antysystemową *Lekcję retoryki*, ale wydany w 1990 zbiór siłą rzeczy zawiera między innymi teksty odnoszące się jeszcze do poprzedniego ustroju. Ale z tego samego tomu podchodzą wiersze *Lekcja biologii* (opowieść o ludzkiej skłonności do okrucieństwa) i *Wieża Karaska* (jedną z wież zapamiętuje się tam „jak lekcję”²⁵). Przykłady metafor szkolnych w późniejszych tomach nie są już polityczne – dotyczą religii, filozofii, ludzkiej natury, wkraczają w obszar metapoetycki²⁶. Julian Kornhauser proponuje scenę szkolną, by ukazać sytuację niepełnosprawnego chłopca w wierszu *Wyciągnięta ręka* (z tomu *Kamyk i cień*,

²⁴ G. Olszański, *Wolny wybór. Wiersze z lat 1994-2009*, Katowice 2009, s. 8.

²⁵ K. Karasek, *Lekcja biologii i inne wiersze*, Warszawa 1990, s. 32-33.

²⁶ Wskazać można na przykład wiersze: *Lekcja lotu* (*Poeta nie spóźnia się na poemat*, 1991), *Lekcja liryki* (*Czerwone jabłuszko*, 1994), *Bryk* (*Maski*, 2002), *16*, *Final (lekcja chrześcijańska)* i *Final (lekcja pogańska)* (*Ody*, 2009), *Szkola ptaków* (*Dziennik rozbitka*, 2012).

1996), zbliżając się wręcz do twórczości Twardowskiego. Ryszard Krynicki od ujęć historycznych i pokoleniowych przechodzi do prywatności – w wierszu „*Muszę sobie tylko wyobrazić drzwi*” (*Kamień, szron*, 2004) nauczyciel Bruno Schulz ma pomóc w odbudowaniu tożsamości „ucznia” po tym, jak „Niespodziewana ulewa doszczętnie rozmyła / maturalne świadectwo”²⁷.

Metafory szkolne w opublikowanych po 1989 roku tomikach Ewy Lipskiej nie dorównują rozmachem tym z czasów PRL-u. Poetka nie uderza już w komunistyczny system ucisku, kontynuuje jednak, chociaż w mniejszym zakresie, osvajanie egzystencji poprzez edukacyjną terminologię. Tak jest w *Ludziach dla początkujących* (z tomu pod takim tytułem, 1997), *Lekcji muzyki* i *Zapachach zła* (ze zbioru 1999), *Bezludnej wyspie* (*Pomarańcza Newtona*, 2007), ale często chodzi zaledwie o „szkolny” tytuł lub pojedyncze wersy, a nie – jak w *Egzaminie*, *Dyktandzie*, *Ucz się śmierci* czy *Z listu* – o budowanie całości wiersza na pojęciach ze szkolnego świata. Jednak najnowszy tom, *Czytnik linii papilarnych* (2015), przynosi interesujący przykład: wiersz *Życie*, w którym szereg związanych z edukacją metafor (na przykład „Pamiętasz pewnoś siebie? / Prymuska z naszej klasy”²⁸), składa się na obraz rozczarowania egzystencją, która nie spełniła oczekiwań z czasów młodości. Z tego tomu pochodzi też utwór *Bunt młodych*, a jego inicjalne wersy, „Państwo przestało już być / lekturą obowiązkową *mówią*”²⁹, współgrają z *Lekcją poezji* ze zbioru *Drzazga* (2006) – wierszem obrazującym pokoleniową przepaść między czytającą wiersze w sali gimnastycznej poetką a słuchaczami, należącymi już do epoki cyfrowej. Ta krytyka nowych czasów zdaje się zbliżać Lipską do Herberta („w erze szybkich głupiopisów”) i *niebieskiej linii* Różewicza – w tym wierszu stary człowiek słyszy od „uczniów miejscowej szkoły”³⁰ przekleństwa, których w jego młodości nikt nie używał:

polecały w moją stronę prócz śnieżnych kul
słowa których nie słyszałem
w partyzantce
nigdy w szkole
ani w gimnazjum
ani na uniwersytecie

²⁷ R. Krynicki, *Wiersze wybrane*, Kraków 2009, s. 376.

²⁸ E. Lipska, *Czytnik linii papilarnych*, Kraków 2015, s. 12-13.

²⁹ Tamże, s. 38-39.

³⁰ T. Różewicz, *Kup kota w worku (work in progress)*, Wrocław 2008, s. 74-76.

ani w stolarni
[...]
ani u żołnierzy niemieckich
ani u radzieckich

Metafora szkoły stosowana przez Lipską po przełomie wpisywałaby się w szersze przesunięcie akcentów w twórczości tej autorki. Czas PRL-owskiego dyktatu („dyktanda”?) zmuszał do konkretnie kierowanego oporu, spychając na drugi plan uniwersalne, egzystencjalne sensy poezji pokolenia ’68. Arkadiusz Morawiec zauważa, że przed rokiem 1989 poezja Lipskiej coraz wyraźniej nabierała politycznego charakteru (zwłaszcza od *Czwartego zbioru wierszy* z 1974 roku), ale zmienia się to w nowym ustroju:

Tak oto jedną z najistotniejszych kwestii w poezji Lipskiej staje się pytanie o sens dokonującej się egzystencji, wolnej od socjopolitycznych uzależnień. [...] Powstająca w III Rzeczypospolitej poezja Lipskiej ponownie się uniwersalizuje. Przedmiotem krytycznej uwagi stają się teraz, jak dawniej, kwestie szersze, wykraczające poza rodzimy partykularz, a ściślej: wdzierające się do niego z zewnątrz, z Zachodu. Są wśród nich także problemy nowe – wszak czas płynie. [...] wiele miejsca w nowej poezji Lipskiej zajmują: krytyka współczesnej zbanalizowanej kultury, pozorność egzystencji, atrofia odczuć metafizycznych [...] ³¹.

Wydaje się jednak, że (poza nielicznymi przykładami) metafora szkoły w wierszach Lipskiej nie ma już takiego znaczenia i takiej siły rażenia, jak dawniej – a tytuł pokoleniowego mistrza w tej poetyckiej konkurencji przejmuje Zagajewski.

Wieczny początkujący

Anna Nasiłowska zauważa:

W wierszach Zagajewskiego po 1983 roku dominuje ton głęboko indywidualny, elegijny, nasycony nostalgią i poczuciem przemijania, ale również gotowością zachwyty wobec piękna, które w dziełach mistrzów nie jest ulotne, lecz może być zatrzymane. Nawet na sprawy, które ściśle związane są z rzeczywistością polityczną, spogląda się w podobny sposób, przez pryzmat przeżyć wewnętrznych ³².

Zmiany, które zachodzą w poezji Zagajewskiego na początku lat 80., widać również w wierszach czerpiących z rejestru szkolnego. Wprawdzie w pierwszych, nowofalowych

³¹ A. Morawiec, *Ewa Lipska jako pisarka polityczna*, „Przestrzenie Teorii” 2011, nr 15, s. 45, 46.

³² A. Nasiłowska, *Literatura okresu przejściowego 1975-1996*, Warszawa 2002, s. 163.

tomach tego twórcy pojawiają się pojedyncze metafory szkolne wykraczające poza doraźną krytykę systemu (w wierszach takich jak *** [*Uczę się cierpienia...*] z *Komunikatu*, *Następca tronu* i *Moi mistrzowie ze Sklepów mięsnych*), ale zdecydowana większość użyć edukacyjnych realiów czy terminów przede wszystkim uderza w ponurą i opresyjną rzeczywistość PRL-u: *Epikur z mojej klatki schodowej* (*Komunikat*, 1972), *Nowy świat, Simone Weil, O tym jak 27 marca 1972 roku 19 studentów pod kierunkiem doktora Prokopa analizowało mój wiersz Miasto* (*Sklepy mięsne*, 1975), *Czas znowu zaczął płynąć* (część *List* tomu *List. Oda do wielości*, 1983). W emigracyjnej i pisanej po powrocie do kraju poezji Zagajewskiego polityczne wykorzystanie metafory szkoły zanika³³. Znaczenia nabierają natomiast inne jej zastosowania, od pojedynczych nawiązań i fraz w latach 80. – jak w wierszu *Zero*, gdzie doktorant jest uosobieniem konformizmu, albo w utworze *Esprit d'Escalier*, w którym znaczki z kopert odklejają się „jak w podręczniku geologii” (WWAZ, 70-72) z *Ody do wielości* czy w tekście *Ogień, ogień* (ogień czyta „jak ktoś, kto dopiero nauczył się / sylabizować” [WWAZ, 85]) ze zbioru *Jechać do Lwowa* (1985) – po częste zróżnicowanie takich zabiegów w książkach poetyckich wydanych po 1989 roku.

W *Płótnie* (1990) jako nauczyciele ukazane zostają zwierzęta (*Jaskółki i nietoperze*), deszcz (*Stworzenie świata*) i ziemia (*Żagle*), a edukacja systemowa przegrywa w zestawieniu ze światem przyrody (*Uniwersytet*). W *Ziemi ognistej* (1994) „czytelnik” zaleca pocie pisanie o tym, co dobre i codzienne, za wzór „umiarkowania, / nawet erudycji” (ZO, 24-25) uważając dzwonek szkolny (*List od czytelnika*). W *Pragnieniu* (1999) zmęczeni nauczyciele stanowią jeden z elementów ponurego dnia (*Długie popołudnia*), ptak „jaka się jak leniwy uczeń na lekcji łaciny w liceum” (*Wschód słońca nad Cassis*, WWAZ, 203), a człowiek jest uczniem zawsze początkującym, czekającym na przełożony egzamin (*Mistyka dla początkujących*). Jeszcze więcej „szkolnych” motywów przynosi *Powrót* (2003) – od otwierającego tom wiersza *Wieczorem*, w którym „przegrane bitwy” drzemią „w podręcznikach historii” (Po, 5), poprzez porównanie ulic do uczniów (*Piłsudskiego*) oraz przodków do nauczycieli (*Genealogia*), po obserwację dzieci rozpoczynających rok szkolny (*Karmelicka*), wspomnienie wiedzy wyniesionej z przedstawień Kantora (*Tadeusz Kantor*) i kolejną krytykę uniwersytetu (*Tęcza*). Mniej przykładów dostarczają *Anteny* (2005), ale i tu znaleźć można szkolne wspomnienie w utworze *Nie było dzieciństwa*, obawę przed konsekwencjami odejścia na emeryturę nauczycielki (*Nauczycielka dykcji w Szkole Teatralnej*

³³ Przynajmniej tak mogło się wydawać do 16 stycznia 2016 roku, kiedy sprowokowany aktualną sytuacją polityczną Zagajewski opublikował wiersz *Kilka rad dla nowego rządu*, w którym przewrotnie doradza na przykład: „Wszyscy profesorowie prawa konstytucyjnego / powinni być dożywotnio internowani” („Gazeta Wyborcza”, 16-17.01.2016, s. 2).

odchodzi na emeryturę) oraz – z góry skazaną na niepowodzenie – próbę opowiedzenia o Josifie Brodskim w konwencji wykładu (*Temat: Brodski*). W *Niewidzialnej ręce* (2009) rośliny przypominają maturzystów (*Maj, ogród botaniczny*) i akademików (*Ogród botaniczny*), a startujący samolot wygląda „jak pilny uczeń” (*Kawiarnia*, WWAZ, 267).

Na szczególną uwagę zasługuje w tym tomie *Lekcja fortepianu*. Przywołane dotychczas wiersze Zagajewskiego cechuje różny stopień powiązań z prywatną biografią. Wiele utworów wykorzystuje metaforę szkoły do mówienia o sprawach abstrakcyjnych, opisu mechanizmów przyrody i historii lub scharakteryzowania ludzi czy miejsc. Z kolei teksty osobiste w treści często charakteryzuje zdystansowana forma drugoosobowa (*Wieczorem, Uniwersytet, Karmelicka*) lub bezpieczna liczba mnoga (*Nauczycielka dykcji...*). Najbliżej niemaskowanej prywatności byłyby zapewne wiersze z podmiotem pierwszoosobowym w liczbie pojedynczej: *Mistyka dla początkujących*, *Genealogia* i *Tadeusz Kantor*. Pierwszy z nich mówi jednak w sposób mocno filozoficzny o uniwersalnej zasadzie istnienia człowieka w świecie, drugi dotyczy odległych w czasie przodków, których można sobie jedynie wyobrażać, a trzeci to hołd dla artysty (choć stworzony na podstawie własnych doświadczeń) i szkoła – a raczej klasa – pojawia się tu tylko ze względu na artystyczne wizje Kantora. Tymczasem *Lekcja fortepianu* zaczyna się osobistą adnotacją „Mam osiem lat”, a wspomnienie krótkiego epizodu nauki gry w mieszkaniu sąsiadów to pełna sensualnych detali (dźwięk, obraz, zapach) opowieść o poznawaniu własnych słabości i talentów, o budowaniu tożsamości w spotkaniu z konkretnie określonym Innym. To szczegółowe przywołanie ważnej, intymnej i związanej z nauką sceny z dzieciństwa uznać można za zapowiedź tego, jak metafora szkoły funkcjonuje w najnowszym tomie Zagajewskiego. *Asymetria* (2014) zdaje się bowiem realizować zapowiedź ze starszego utworu, *Tęcza*, w którym wraca się „do dzieciństwa, które wyparowało” (WWAZ, 222).

Na temat wiersza *O mojej matce* Anna Czabanowska-Wróbel pisze: „Jednoznaczny tytuł z zaimkiem dzierżawczym dowodzi też, że podmiot tego wiersza to nie jest już persona Zagajewskiego z lat osiemdziesiątych, wydestylowana z tego, co prywatne i osobiste, że jest on ściśle i bezpośrednio związany z samym autorem”³⁴. „Prywatne i osobiste” w *Asymetrii* nabiera mocy, chociaż także w tym tomie niektóre wątki szkolne to zaledwie zwięzłe próby relacji ze złego dnia (*Nigdzie*), charakterystyki ulubionych twórców jako uczniów (*Moi ulubieni poeci*), opisu miasta (na które w *Podróży ze Lwowa na Śląsk w roku 1945* składa się między innymi szkoła) oraz kolejny wiersz o sytuacji ludzi ujętych w liczbie mnogiej („nas”)

³⁴ A. Czabanowska-Wróbel, *Ogień życia. Wiersz Adama Zagajewskiego O mojej matce*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2012, nr 19, s. 242.

– poświęcony działaniu aniołów *Olówek*. Z kolei *Na wagarach* przypomina nieco *Mistykę dla początkujących*, sugerując istnienie jakiegoś tajemniczego świata. W *Asymetrii* są jednak dwa teksty równocześnie bardzo intymne i w całości zbudowane na sytuacjach szkolnych. Znaczenie edukacyjnych wątków widać już w tytułach: *Studniówka* i *Konkurs*, a refleksje o naturze więzi z rodzicami i o mechanizmach pamięci nie zostają przedstawione na abstrakcyjnych przykładach, lecz w niezwykle osobistych wspomnieniach o matce.

Czabanowska-Wróbel nie zaprzecza, że Zagajewski wciąż jest „swego rodzaju zakładnikiem własnej powściągliwości”³⁵, ale w wierszu *Rachmaninow* badaczka dostrzega „coś dotychczas niewyrażonego, co pochodzi z wcześniejszych etapów, coś, czego »dawny chłopiec« nie wypowiedział wcześniej”³⁶. Wydaje się, że właśnie w *Asymetrii* poeta próbuje docenić wreszcie ważność własnych dziecięcych przeżyć i zrozumieć, chociaż już na to za późno, relacje z rodzicami (przede wszystkim z matką), co znajduje wyraz nie tylko w *Studniówce*, z której pochodzi tytułowa „asymetria”, ale także w wierszu *Rozmowa* („dopiero teraz umiałbym rozmawiać z rodzicami – / ale nie mogę usłyszeć odpowiedzi” [A, 36]). Natomiast utwór *Dzieciństwo* – niczym sprzeciw wobec tekstu *Nie było dzieciństwa* z tomu *Anteny* – zaczyna się zaczerpniętym z Johna Burnside’a wersem: „Oddajcie mi moje dzieciństwo” (A, 33), a finalna strofa tego utworu brzmi:

Teraz już wiedziałbym na pewno
jak być dzieckiem, wiedziałbym
jak patrzeć na oszronione drzewa,
jak żyć nieruchomo.

W dużej mierze to właśnie czerpiące ze szkolnego repertuaru wiersze w *Asymetrii* dają podstawę do zaproponowanej przez Czabanowską-Wróbel interpretacji tomu:

Warto przebić się przez skostniałe wyobrażenia o tej poezji i usłyszeć w niej głos dziecka, także zranionego dziecka, które przez dziesięciolecia nauczyło się nie tylko starannie ukrywać swoje zranienie, ale też budować taką narrację, w której wobec powagi ludzkich dramatów, i tych historycznych, i tych osobistych, własne przeżycia ukazywane są jako nieistotne³⁷.

³⁵ Tamże, *Przejrzystość. O Asymetrii Adama Zagajewskiego*, „Nowa Dekada Krakowska” 2015, nr 5, s. 143.

³⁶ Tamże, s. 138.

³⁷ Tamże, s. 140.

Zagajewski byłby więc uczniem pilnym i wszechstronnym w zakresie metafory szkoły, ale równocześnie – wiecznie początkującym³⁸. Nie tylko dlatego, że ta poezja w pewnym sensie zaczęła się na nowo w latach 80. (gdy zamiast nowofalowego „nie” poeta zaczął mówić światu żarliwie „tak”³⁹), a nieustająco „wstępny” etap nauki człowieka w świecie wybrzmiewa w tych wierszach wprost – przede wszystkim w *Mistyce dla początkujących*:

to była tylko mistyka dla początkujących,
wstępny kurs, prolegomena
do egzaminu, który odłożony został
na później.

WWAZ, 175

– ale i w *Żaglach* („jeszcze jedna / próba generalna” [P, 56]) czy *Karmelickiej* („twoja szkoła jeszcze / się nie zaczęła” [WWAZ, 214]). Jest i trzeci początek: w *Asymetrii* poeta intensywnie zgłębia – i wykorzystuje w tym celu między innymi wątki szkolne – nowy przedmiot: własne dzieciństwo widziane w jego osobistym i codziennym wymiarze.

Zagajewskiego, mimo tych wszystkich „nowych otwarć”, zalicza się do pokolenia ’68, którego przedstawiciele na emigracji i po 1989 roku w mniejszym lub większym stopniu wprowadzili modyfikowali praktykowaną poetykę, ale nowofalowe początki na zawsze wyznaczyły ich miejsce w porządku polskiej literatury. Co jednak z twórcami, którzy nie dają się tak jednoznacznie wpisać w historycznoliterackie cezury?

„Zawieszeni”, czyli „z kim się bawić?”

Bohdan Zadura i Piotr Sommer są w pewien sposób „zawieszeni” – może nie „w prawach ucznia”, ale na pewno pomiędzy „klasami”. To poeci niepasujący do swoich

³⁸ Podobną cechę akcentuje Zagajewski w *Autoportrecie* z tomu *Niewidzialna ręka*: „Ale to przecież ja, wciąż ja, wiecznie poszukujący / i bezkształtny, to ciągle ja, każdy poranek otwiera / nowy błyszczący rozdział i nie potrafi go zakończyć [...]” (WWAZ, 307-308).

³⁹ „Odpowiedzią było słowo »nie«. Emigracja [...] umożliwia wprowadzanie do wierszy innej rzeczywistości, tzn. takiej, która wyzwala słowo »tak«. Zmiana postawy podmiotu twórczego wydawać się zatem może dość gwałtowna: od buntu i protestu do akceptacji i afirmacji. W istocie nie ma pomiędzy tymi dwoma zachowaniami żadnej sprzeczności, gdyż związane są one z dwoma odmiennymi spojrzeniami” (D. Pawelec, *Pokolenie ’68 na wygnaniu*, [w:] tegoż, *Debiuty i powroty. Czytanie w czas przełomu*, Katowice 1998, s. 83; pierwodruk w: *Literatura emigracyjna 1939-1989*, t. 1, red. M. Pytasz, Katowice 1993).

rówieśników, za to z dużym wpływem na późniejsze roczniki twórców⁴⁰. Obaj autorzy w swoich wyprzedzających epokę literackich działaniach często wykorzystują wątki i metafory szkolne. „Rozmawiają o szkole” – można by stwierdzić, mając w pamięci fragment przełomowego⁴¹ utworu *Zadury I VIII 1979 7.45-22.45 (czternaście godzin z Piotrem Sommerem)*:

Po obiedzie przy kawie
rozmowa
o szkole
o studniówkach
o dyrekcji
o językach obcych
o bojaźliwych zwierzchnikach
o strachu podwładnych
o wartości pieniądza
o protokołach i formułach⁴²

WZBZ, 1, 321-222

Zadura w Wierszu dla Marty Podgórnik z tomu *Ptasia grypa* (2002) sam pisze o swoim „zawieszeniu”, wykorzystując metafory przedszkolne:

To dziwne, w ogóle nie ciągnęło mnie do starszaków
Stanisław i Julian, Ryszard, Adam czy Krzysztof
to powinna być moja grupa a ja wolę się bawić
z Darkiem Maćkiem Tomkiem Krzyśkiem i Martusią

⁴⁰ Wystarczy przywołać kilka zgodnych wypowiedzi na ten temat: „Ukształtowanie się »nowej dykcji poetyckiej« jest jednakże zasługą nieco starszych poetów: Piotra Sommera i Bohdana Zadury” (A. Nasiłowska, *Literatura okresu ...*, s. 188); „Dzisiaj najsilniej dobiegają do nas (od)głosy lirycznych zabiegów Piotra Sommera i Bohdana Zadury. [...] Sommer i Zadura wydają się w momencie opisywanego przesilenia autorami najważniejszymi, gdyż ich poetyka i światoodczucie zostały najwyraźniej podjęte przez następców [...]” (P. Czapliński, P. Śliwiński, *Literatura polska 1976-1998...*, s. 180, 191); „Wymienione tu przeze mnie określenia składają się w zasadzie na komplet haseł, za pomocą których najczęściej charakteryzowano poezję Piotra Sommera. Właśnie dlatego, jak sądzę, jego liryczna strategia, obok poetyckiego dyskursu Bohdana Zadury, była najczęściej przywoływana jako znacząca dla najważniejszych poprzelomowych debiutów, które wyróżniać się miały takimi właśnie cechami” (J. Orska, *Wspólnota niebywała*, [w:] *Nowe dwudziestolecie. Szkice o wartościach i poetykach prozy i poezji lat 1989-2009*, red. P. Śliwiński, Poznań 2011, s. 245).

⁴¹ „*I VIII 1979 7.45 – 22.45 (czternaście godzin z Piotrem Sommerem)* to ważna data i ważny utwór, wyznaczający nową poetykę” (J. Łukasiewicz, *Dziesięć uwag o wierszach Bohdana Zadury*, „Akcent” 2006, nr 2, s. 39).

⁴² Cytowane w tym rozdziale utwory Bohdana Zadury pochodzą z trzytomowego wydania *Wiersze zebrane*, Wrocław 2005-2006, oznaczonego dalej skrótem WZBZ. Po przecinku podany jest numer tomu i strony. Cały poemat *I VIII 1979 7.45-22.45 (czternaście godzin z Piotrem Sommerem)*: WZBZ, 1, 316-340.

chyba nie dorosłem bo oszukiwałem przy piciu tranu
i kiedy oni występowali na akademiach deklamując wierszyki
trochę im zazdrościłem ale tylko trochę
w końcu to oni się pocili a nie ja

WZBZ, 2, 253

To wizja politycznego zaangażowania nowofalowców jako występowania na szkolnych akademiach (adekwatnie do infantylizowanej sytuacji – z „wierszykami”), poezji z misją jako czegoś dla starszych („starszaków”), do których akces można zyskać przez traumatyczne doświadczenia („picie tranu”). Zostaje temu przeciwstawiona wersja uprawiania twórczości jako zabawy z młodszymi, wybrana przez poetę, który – by użyć frazy Stanisława Staszewskiego – „nie dorósł do swych lat”⁴³. Dostrzec można ironiczne podsumowanie „kolegów” i ich zamiarów jako, jeśli nawet dojrzalszych, to nadal „przedszkolnych”. Poeta ustawia się w roli kogoś, kto tylko pozornie wobec „starszaków” był „opóźniony”, bo przecież tak naprawdę wyprzedził swoją epokę, skoro wbrew metryce ciągnęło go zawsze ku poezji nowoczesnej. Sam autor tak komentuje swój „profetyzm”: „Chyba dużo wcześniej zdałem sobie sprawę z tej utraty prestiżu i znaczenia literatury, jaka do powszechnej świadomości dotarła po transformacji ustrojowej”⁴⁴.

Zadura „nie pasował” zarówno wtedy, gdy pisał klasycystycznie⁴⁵ (wiersze z tego okresu przywołane zostały w poprzednim rozdziale), jak i wtedy, gdy „pozwolił sobie” na

⁴³ *Nie dorosłem do swych lat* (śl. Stanisław Staszewski, album zespołu Kult *Tata 2*, <http://kult.art.pl/dyskografia/tata-2> [data dostępu: 27.11.2015]).

⁴⁴ *Klasyk na luzie*, z Bohdanem Zadurą rozmawia Stanisław Bereś, [w:] *Klasyk na luzie. Rozmowy z Bohdanem Zadurą*, red. J. Borowiec, Wrocław 2011, s. 136. W innym miejscu poeta tłumaczy: „Ten wiersz trochę jest żartem, trochę pokazuje moje poczucie osamotnienia, które towarzyszyło mi po książce Staszka Barańczaka *Nieufni i zadufani*, w której miał on bardzo dużo racji, natomiast, moim zdaniem, zupełnie źle odczytał w tamtym czasie moje intencje. Bo właściwie mój stosunek do rzeczywistości był taki, jak stosunek Nowej Fali, tylko trochę inaczej tę rzeczywistość próbowałem zmienić. Wcale ten eskapizm nie był tak silny, jak go Staszek widział i właściwie wydawało mi się, że tej rzeczywistości nie da się zmienić jej metodami. Uważałem, że koledzy z mojego pokolenia jakoś wierzyli w rewolucję i do takiej zmiany dążyli. Ja właściwie nigdy w rewolucję nie wierzyłem, chociaż jeszcze jako dziecko miałem jakieś rojenia rewolucyjno-powstańcze” (*Temperament wiersza*, z Ryszardem Krynickim, Leszkiem Szarugą i Bohdanem Zadurą rozmawia Jarosław Borowiec, [w:] *Poznań w Marcu – Marzec w Poznaniu (w rocznicę wydarzeń 1968 roku)*, red. S. Wysłouch, J. Borowiec, Poznań 2010, s. 157). Zob. też T. Cieślak, *Poezja nieustabilizowanej tożsamości. Bohdan Zadura*, [w:] tegoż, *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*, Łódź 2011, s. 271-273. Tomasz Kunz zaleca jednak ostrożność w bezkrytycznym przyjmowaniu deklaracji, jakie w *Wierszu dla Marty Podgórniki* proponuje Zadura: „Zadowolamy się zatem konstatowaniem dość powierzchownych »rodzinnych podobieństw« oraz świadectwami samych zainteresowanych, którzy co jakiś czas przy rozmaitych okazjach, na zasadzie raczej »powinowactw z wyboru« niż faktycznego »podobieństwa rodzinnego«, do owych więzi i zależności się przyznają” (T. Kunz, *Wiersze niekonieczne – przypadek Bohdana Zadury*, [w:] *W wierszu i między wierszami. Szkice o poezji Bohdana Zadury*, red. P. Śliwiński, Poznań 2013, s. 23).

⁴⁵ W *Pożegnaniu Ostendy* Zadury pojawia się deklaracja zerwania z klasycyzmem, ujęta w terminach szkolnych: „Neoklasycyzm – mówi nagle K. – był epizodem / Lekcją ważną i dobrą Choć był epizodem / Nie można dłużej bawić się w literaturę // Trzeba było ją przejść Był szkołą / Rygoru i dyscypliny Pewnej że tak powiem / Odpowiedzialności intelektu uczył rzetelności” (WZBZ, 1, 238-244). Także Sommer, pisząc o tym

„luz i przewrotność”⁴⁶. W późniejszych, pisanych po 1983 wierszach szkoła pojawia się wielokrotnie – w postaci sceny z udziałem dawnych kolegów (*Spotkanie z Andrzejem O.*), wspomnienia zmarłego nauczyciela (*Pan od wf-u (1926-1983)*), refleksji podczas odrabiania lekcji z dzieckiem (*Odrobinka* z cyklu *Z zeszytów do przyrody, historii i polskiego*), a także metafor łączących elementy szkolne z twórczością poetycką (*Korepetycje dla Wacka*), miłością (*Kocia żaloba (Love Story)*), wiarą (*Koniec lekcji*), śmiesznością ludzkiej kondycji (*A my wszyscy bęc*), starością (**** [Młody poeta...]*). Przy pomocy „historii edukacji” poeta komentuje sytuację polityczną (*Trampolina*), ale i – jakby przypominając sobie o swojej „klasyczości” i zbliżając się do Herberta czy Lipskiej – krytykuje współczesną pauperyzację szkolnictwa i kultury, gdy w *Maturze* ubolewa, że „Kwitnące kasztany oglądać będzie można w szkolnej izbie pamięci / (Podobnie pióra, długopisy, tablice trygonometryczne etc.)” (WZBZ, 2, 229), a w *Nauce w czasie kultury* kpi z krytyka literackiego: „doktor nauk humanistycznych / (co brzmiało kiedyś dumnie)” (WZBZ, 2, 413-315).

W twórczości drugiego „zawieszonego”, Sommera, ujawnia się splót wątków publicznych i prywatnych, a z czasem poezja ta coraz bardziej ciąży w stronę „tego, co konkretne, indywidualne i intymne”⁴⁷. Czapliński i Śliwiński podkreślają:

Ów Sommerland nie posiada pełnej niezależności, zwłaszcza w stosunku do, nazywając rzecz po imieniu, Polski lat osiemdziesiątych. Na jego obszar przenikają sprawy polityczne, zbiorowe zapęły i frustracje, czasami udziela

etapie twórczości Zadury, sięga po szkolne metafory: „Nie sądzę więc, by dla Zadury neoklasycyzm był lekcją wyłącznie negatywną, lekcją, której trzeba było tylko się oduczać, szkołą pamiętaną jedynie z tego względu, że od pewnego czasu uciekało się z niej na wagary. Dla mnie jednak Zadura jest naprawdę ciekawy z chwilą, gdy na wagary zaczął chodzić; gdy odkrył w sobie instynkt wagarowicza” (P. Sommer, *Nowy Jork jak włostowski cmentarz (o nowych wierszach Bohdana Zadury)*, „Twórczość” 1990, nr 3, s. 85).

⁴⁶ Stanisław Beres zauważa w rozmowie z poetą: „Niezbyt szybko pozwolił Pan sobie na ten luz i przewrotność, która jest teraz stałą cechą Pana poezji, a czego brakowało też polskiej liryce. Zaczęło się to dopiero od *Zejścia na łód* (1983) i *Starych znajomych* (1986). Wcześniej pisał Pan jakby »na baczność«, z głębokim przekonaniem, że nie można z tej postawy zrezygnować” (*Klasyk na luzie...*, s. 139). Podobnie twierdzą autorzy *Literatury polskiej 1976-1998*: „Symptomy estetycznej przemiany znajdujemy w zbiorze *Zejście na łód* (1983), lecz tomem naprawdę przełomowym okazał się zbiór *Starzy znajomi* (1986), zrywający z dotychczasową skłonnością do prozodii, regularności, zdyscyplinowania wobec gatunkowych reguł tradycyjnej liryki (zwłaszcza ulubionego przez poetę sonetu)” (P. Czapliński, P. Śliwiński, *Literatura polska 1976-1998...*, s. 188). O przemianach poetyki Zadury oraz trudnościach z zaklasyfikowaniem tej twórczości wnikliwie piszą między innymi Marcin Jaworski (M. Jaworski, *Ponad miarę. Poetyki Zadury*, [w:] *Nowe dwudziestolecie...*, s. 234-244), Tomasz Cieślak (T. Cieślak, *Poezja niestabilizowanej...*) i Andrzej Skrendo (A. Skrendo, *Poezja okolicznościowa*, [w:] *W wierszu i między...*, s. 29-35).

⁴⁷ „Twórczość poetycka Piotra Sommera podlegała ewolucji, którą można by zapewne narysować – grubą kreską – jako najpierw a) przenikanie się dwu sfer: tego, co własne, z tym, co zewnętrzne i ponadjednostkowe (czyli polityczne) oraz następnie b) jako coraz wyrazistsze, choć powolne, odchodzenie od zapisu zanurzania się w świecie społecznych powinności i obciążeń (przecież dużo w tej liryce odblasków wojny, PRL, doświadczeń zagrożeń, ograniczeń i niemożności, z których trudno się wyzwolić) ku próbom wyrażenia tego, co konkretne, indywidualne i intymne” (T. Cieślak, „*bruLion*”(i młodszy) wobec Sommera albo: kim jest Sommer dla nowej polskiej poezji, [w:] *Wyrazy życia. Szkice o poezji Piotra Sommera*, red. P. Śliwiński, Poznań 2010, s. 41-42).

się tu azylu, a czasami zapada decyzja o interwencji w obronie jakichś zagrożonych wartości. Najważniejszą z nich jest wolność⁴⁸.

Ale – ponownie przy pomocy metafory „lekcji” – badacze tłumaczą, czego Sommer nauczył się od poetów anglojęzycznych: „W skrócie – lekcja ta zawiera się w zdaniu, że poezja nie będąc świętą mową bogów i bohaterów, winna być mową ludzi, przede wszystkim jednak winna być mową”⁴⁹. Powiązanie uwarunkowań politycznych, społecznych i prywatnych objawia się także w wykorzystaniu sytuacji i metafor szkolnych w utworach z wczesnych tomów *Pamiętki po nas* (1980) i *Kolejny świat* (1983). Sprawy polityczne splatają się z osobistymi w *Wierszu o dewaluacji słowa „rewolucja”*, w którym zapal rewolucyjny szybko mija, gdy uczniowie „przypominają sobie, że chcą się dostać / na studia”⁵⁰. W utworze *Nowy czas, nowe zadania* cenzura ma zgubny wpływ na awangardę ukazaną w roli niesfornej uczennicy, a w *Spóźnionym liście* szkolne wątki służą mówieniu o sprawach rodzinnych. I nawet tak nowoczesny Sommer odczuwa jako nauczyciel pokoleniowy konflikt – zarówno we wczesnym *Wierszu o dewaluacji słowa „rewolucja”* („Ta myśl znów odgradza mnie / od uczniów”), jak i w utworze *Doświadczony pedagog zbity z tropu łapie właściwy ton* z tomu *Dni i noce* (2009).

Ze względu na niepasującą do „klasyków” poetykę i wczesny moment debiutu (1984) do Zadury i Sommera dopisać można Jerzego Jarniewicza – trzeciego „zawieszonego”, który także interesująco korzysta z możliwości metafory szkoły, a w przeciwieństwie do tamtych poetów często bywa pomijany⁵¹. On sam w wierszu *Osiemdziesiąty szósty* ukazuje metrykalną „nieadekwatność” jako zaburzenie tradycyjnego porządku „postępowości” w układzie student-wykładowca. Jednak robi to nie na przykładzie własnym, lecz... Sommera:

⁴⁸ P. Czapliński, P. Śliwiński, *Literatura polska 1976-1998...*, s. 184.

⁴⁹ Tamże, s. 181-182.

⁵⁰ P. Sommer, *Po ciemku też (wiersze z książek)*, Poznań 2013, s. 34-35.

⁵¹ Janusz Drzewucki pisze: „Nie zauważono [...], że skupieni wokół »bruLionu« twórcy zostali w swojej bezkompromisowości wyprzedzeni przez poetów debiutujących mniej więcej w połowie lat osiemdziesiątych [...]. Ci poeci to Aleksander Rybczyński, Jerzy Jarniewicz, Waldemar Żelazny, Piotr Cieleś, Krzysztof Ćwikliński, Eda Ostrowska, Jola Trela, Adam Poprawa, Jacek Kozik i Zbigniew Machej [...]” (J. Drzewucki, *W imię ciągłości. Kilka uwag o poezji polskiej lat dziewięćdziesiątych*, „NaGłos” 1995, nr 21, s. 30). Podobne zastrzeżenie (w kolejnym swoim tekście z metaforą szkolną w tytule) zgłasza Michałowski: „Opór dotyczy dość powszechnej praktyki zawężania panoramy literackiej minionego 25-lecia do twórczości jednego pokolenia, »urodzonych po roku 1960« i ewentualnie kilku późniejszych. [...] Nikt chyba nie zaprzeczy, iż właśnie na ten czas przypada kilka bardzo ważnych książek Różewicza i Nobel Szymborskiej. Łatwiej natomiast przeoczyć autora średniej generacji, który sytuuje się gdzieś pomiędzy zasłużonymi seniorami a impetem debiutów »barbarzyńców«, a w dodatku reprezentuje generację słabo wyodrębnioną, której krytyka przyznaje zaledwie miano »międzypokolenia«” (P. Michałowski, *Narodziny sensu. Jerzego Jarniewicza lekcja semiotyki*, [w:] *Nie w pierwszym szeregu. O poetach lat 90.*, red. T. Cieślak, T. Dalasiński, Toruń 2015, s. 63).

zaprosiłem do Łodzi Piotrkę. Opowiadał studentom
o sardynkach, a chcieli raportu z oblężonego miasta
– dobiegał czterdziestki, ale był młodszy
od moich studentów świeżo po maturze⁵².

Anna Kałuża charakteryzuje twórczość Jarniewicza następująco: „Wśród różnych wątków, zmieniających się stylów pisania o Bogu, miłości, dzieciństwie, tożsamości, nieobecności, najczęściej powracał problem komunikacji językowej”⁵³. W te ramy dają się wpisać również „szkolne” wiersze poety. O Bogu (ale w pewnym sensie także o nieobecności) – *Wykładowca*, *Ala ma koncepcję Boga*. O miłości – *Modlitwa*, *Immatrykulacja*, *Pani od przyrody*, *Chemia organiczna dla początkujących* (przy czym dwa ostatnie dotyczą równocześnie dzieciństwa, a do przykładów tej tematyki można by dopisać choćby wiersz *Spinario*). O tożsamości – *Gniazdo*. A równocześnie wiele tekstów wikła się w problem komunikacji – na przykład *Immatrykulacja*, ale i *Pani od przyrody*, przez ironiczne nawiązanie do Herberta, odsyła w metapoetyckie rejony. Bardzo ciekawy obraz zmagania metajęzykowych przynoszą też wiersze napisane w konwencji ćwiczeń lekcyjnych – *Zdanie* i *Z metodyki nauczania pewnego języka*.

Ci „zawieszeni” uczniowie polskiej poezji wcześniej decydują się na nowy sposób pisania, wynikający „Z polityki, z sytuacji lat 80. – i z wyczerpania wówczas dominującej wzniosłej, koturnowej, etycznej dykcji lirycznej”⁵⁴. Przygotowują grunt dla tych, którzy dojdą do głosu po 1989 roku.

„Nowi”, czyli „przeciw, a nawet za”

Po przełomie zmienia się rola tradycyjnych instytucji, do których należy szkoła. Na początku lat 90. literatura staje wobec sprzeczności „pomiędzy nagle odnajdywaną wolnością od autorytetów a świadomością, że bez nich nie potrafimy niczego, w tym i wolności, uszanować”⁵⁵. Paweł Próchniak zauważa:

[...] okazało się, że przełom roku 1989 był nie tylko powrotem wolności, był też – rozpadem świata. Owszem, upadł cyniczny, represyjny system, jednak wraz z nim legła w gruzach dwuznaczna, ale dobrze rozpoznawalna –

⁵² J. Jarniewicz, *Makijaż*, Wrocław 2009, s. 50. Zob. A. Poprawa, *Gdzie indziej jest teraz*, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/gdzie-indziej-jest-teraz/> [data dostępu: 6.02.2016].

⁵³ A. Kałuża, *Smak PRL-u: Oranżada Jerzego Jarniewicza*, [w:] tejże, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010, s. 112.

⁵⁴ T. Cieślak, „*bruLion*” (*i młodszy*)..., s. 44.

⁵⁵ P. Czapliński, P. Śliwiński, *Literatura polska 1976-1998...*, s. 215.

oparta na dialektyce akcesu lub niezgody – wizja porządkująca i scalająca przestrzeń egzystencji. Twardy grunt ustąpił miejsca fluktuacjom. Euforia zbiorowych wzruszeń – gorączce. Odzyskana niepodległość nie tylko ukazała rozległe przestrzenie nieograniczonych możliwości, odsłoniła również bezładne nurty życia, z którego nie wyłania się żadna treść⁵⁶.

Nie sposób przywołać wszystkich autorów i wierszy nawiązujących w tych nowych realiach do szkolnych sytuacji i terminów. Można jednak postawić sobie cele bardziej szczegółowe: zasygnalizowanie tego, jak wiele takich przykładów pojawia się w poezji roczników 60. i 70., oraz zaakcentowanie napięcia między negatywnym stosunkiem do edukacyjnych instytucji a przydatnością związanego z nimi słownika i katalogu sytuacji. Wprawdzie i starsi poeci zarzucali szkolnym instytucjom nie tylko asocjacje polityczne (głównie pokolenie '68), ale i to, że zorganizowana edukacja nie zapewnia autentycznej wiedzy o życiu, a na dodatek tłamsi indywidualizm (twórcy związani ze Skamandrem i przedwojenną awangardą, Twardowski, krytyczny wobec akademii Zagajewski). Ale ci sami autorzy niejednokrotnie wyrażali w wierszach szacunek do dawnych pedagogów i uczniów, podkreślali związaną ze szkolnymi czasami beztroskę i nie próbowali „likwidować” systemu edukacji – nawet jeśli dostrzegali jego niedostatki oraz wady wiązania poezji z programem nauczania (*Wieczór autorski* Szymborskiej, *Epizod w bibliotece* Herberta). Wymierzone w szkołę ataki młodszych twórców są znacznie bardziej bezpardonowe, bliżej im raczej do ostrości diagnoz Witolda Gombrowicza.

Na słabość edukacji i konieczność obniżenia tonu w mówieniu o niej wskazują już Zadura (w *Maturze*, ale także w demaskującym nieużyteczność szkolnej wiedzy utworze *Co mi zostało ze studiów*), Sommer (w kpiącym z niedostatków systemowej edukacji wierszu *Jeszcze trochę wysiłku*) i Jarniewicz (żałujący w wierszu *Niepewność*, że książki i nauczyciele nie dają odpowiedzi na pytanie „czy Marylin / rzeczywiście przespała się Einsteinem”⁵⁷), oraz wymieniający autorytet *Pana od przyrody* Herberta na atrakcyjną *Panią od przyrody*). A przecież poeci ci równocześnie „mówią szkołą” – objaśniają egzystencję przez przywoływanie szkolnych kolegów, nauczycieli i uczniów, a także porównywanie sytuacji pozaszkolnych do tych znanych ze szkoły i używanie metafor rodem z edukacyjnego słownika. Podobna „niekonsekwencja” dotyczy późniejszych debutantów.

⁵⁶ P. Próchniak, *Pokolenie przełomu (poezja po roku 1989)*, [w:] tegoż, *Wiersze na wietrze (szkice, notatki)*, Kraków 2008, s. 20; pierwotnie w: *Historia literatury polskiej w dziesięciu tomach*, t. 10, suplement: *Literatura współczesna. 1956-2006*, Bochnia – Kraków – Warszawa 2006, s. 361-378.

⁵⁷ J. Jarniewicz, *Rzeczy oczywistość*, Łódź 1992, s. 63.

Andrzej Sosnowski (autor od roczników 60. odrobinę starszy, bo urodzony w 1959 roku) w *Psalmie* pyta z troską „gdzie ma się schować takie życie?”⁵⁸, a wśród licznych miejsc, które przestały być schronem, pojawia się szkoła (życie jest „Skasowane w miejscach pracy, ogłuszane na siłowniach, w szkole i na studiach”). W tym samym tomiku ponura opowieść o Calineczce, *Dom ran (baśniowo)*, jako scenerię ma między innymi „Ciemnice przedszkoli, lochy szkół”⁵⁹. W poemacie *Zoom* (2000) Sosnowski podkreśla upadek szkolnictwa:

lecz szkoły, jak wiadomo, pogrążyły się w abstrakcji.
Wiedza nie trafia do uczniów, bo „formułki” wiedzy
nazbyt przypominają ćwiczenia na mapie konturowej,
którą każdy koloruje sobie tylko znanymi kredkami⁶⁰

i tłumaczy, że nauczyciel „To nie może być Gapcio”, a nauka, by była życiowa, musi przypominać „truciznę” („jak nowoczesny gaz paraliżujący, »unieszkodliwiający« ucznia w poczuciu olśnienia”). Ale przecież w tym samym utworze szereg fragmentów służy oswojaniu egzystencji poprzez metafory właśnie szkolne. Życie to szkoła („Szkoła jest specyficzna. Indeks oznacza: przeszedłeś / czerwoną chmurę bólu, w porządku”), brak porozumienia kojarzy się z powtarzaniem klasy, słoneczne promienie są „jak jutrenka w długopisie z brzydkim zdjęciem / w oku pilnego ucznia”, a ludzie działają

Z rezygnacją, z jaką nauczyciel mówi o pogodzie
pięć minut przed dzwonkiem, kiedy nie warto już pytać
i nie opłaca się startować z „nowym materiałem”.

Jacek Podsiadło debiutuje wprawdzie nieco wcześniej i stosuje metaforę szkolną trochę w duchu Kaczmarek w napisanym w 1987 roku wierszu *** [*Choć kto inny przyszedł uczyć nas biologii...*] (*Odmowa współudziału*, 1989). Próbuje też szukać nauki we wszystkim, co go otacza *** [*Widzieć nauczyciela...*] (*Sobą po mapie*, 1989). Ale w kolejnych tomach ten reprezentant „bruLionowców” oscyluje między krytycznym obrazem szkoły i nauczycieli a korzystaniem ze szkolnego rejestru w mówieniu o kondycji człowieka i o poezji (*Nauka o człowieku, Lekcja polskiego*). Od szkoły trzeba uciekać na wagary (*Drugie życie, Hajnówka. Wagary*), „nieusprawiedliwienie” to powód do dumy (*Nic mnie nie*

⁵⁸ A. Sosnowski, *Dom ran*, Wrocław 2015, s. 31-32.

⁵⁹ Tamże, s. 35-36.

⁶⁰ Tenże, *Dożynki (1987-2003)*, Wrocław 2006, s. 203-220.

usprawiedliwi). Ale przecież to właśnie terminologia dotycząca prac domowych pozwala wypowiedzieć pustkę po stracie brata (*Brother Death Blues*), a w życiu trzeba zdać egzamin (*Kiedy urodzę się na nowo (piosenka)*). Brutalnie antyszkolny *Wiersz zalecany przez ministerstwo edukacji do użytku szkolnego* z tomu *Pod światło* (2011), z wersami w rodzaju: „Nic ni chuja nie rozumie, nic nie umie, świat zna tylko / z widokówek, a chce uczyć”⁶¹, nie przekłada się na wyrugowanie z poetyckiego języka Podsiadły szkolnych scen i sytuacji, które budują tożsamość i percepcję świata bohaterów tych wierszy. Na podobnej zasadzie Marcin Świetlicki krytykuje systemową edukację we *Frontowej piosence* i w *Uniwersytetach*, ale przecież to szkolna retoryka pozwala w *Pedagogice* scharakteryzować wojnę („to najwyższa forma / pedagogiki”⁶²) i jej ofiary („to są uczniowie / najpilniejsi”). A Krzysztof Jaworski kpiąco ukazuje bezsensowność wysiłków nauczycieli i wykładowców (*Noc długich noży, Pytają mnie dlaczego, Z Kielc do Kielc, Oddającym życie dla dobra ludzkości*), ale w ramach ważnych wspomnień niejednokrotnie przywołuje te ze szkoły (*Odstający* oraz *Nieodwracalne skutki rusyfikacji*⁶³), a do opisu świata stosuje terminologię edukacyjną – na przykład w *Kazaniu na górze*, z którego wynika, że tylko niektórzy mogą „objąć skurwysynistykę na rodzimym uniwersytecie / życia dla uprzywilejowanych”⁶⁴.

Wśród poetów roczników 60., zarówno autorów zaliczanych do środowiska „bruLionu”, jak i funkcjonujących poza tą formacją, po szkolne metafory sięgają choćby Marek Krystian Emanuel Baczewski, Wojciech Bonowicz, Izabela Filipiak, Darek Foks, Mariusz Grzebalski, Tadeusz Pióro, Marcin Senddecki, Dariusz Sośnicki, Dariusz Suska, Artur Szlosarek, Adam Wiedemann. A poczucie powszechności „obecności” szkoły w poezji roczników 60. zostaje wzmocnione przez fakt, że motyw ten pojawia się u autorów z tak różnych nurtów⁶⁵. Nie jest to na pewno pełna lista, ale być może wystarczająca do pokazania, że po 1989 roku metafora szkoły nie znika – wbrew antyszkolnym deklaracjom jej „użytkowników”. Szkołę jako instytucję się rozbraja, a równocześnie czerpie się z niej język, sceny, rekwizyty.

⁶¹ J. Podsiadło, *Pod światło*, Opole 2011, s. 40-42.

⁶² M. Świetlicki, *Wiersze*, Kraków 2011, s. 85.

⁶³ Ten wiersz przewrotnie nawiązuje do poprzedniego okresu i strategii oporu przeciwko systemowi PRL-u – bunt wobec „rusyfikacji” polega na przypadkowym wystrzeleniu sprężyny długopisu w stronę wiszącej w klasie gazetki na temat Dzierżyńskiego.

⁶⁴ K. Jaworski, *Drażniące przyjemności (1988-2008)*, Wrocław 2008, s. 139.

⁶⁵ Według Jarosława Klejnockiego w ramach tzw. „pokolenia bruLionu” można mówić o nurtach: o’harystycznym, klasycyzującym, awangardowym (J. Klejnocki, *Polska poezja w ostatnich 20 latach XX wieku*, <http://culture.pl/pl/artykul/poezja-polska-w-ostatnich-20-latach-xx-wieku#brulion> [data dostępu: 17.02.2016]). Paweł Próchniak wyróżnia natomiast na mapie poezji lat 90. poezję zorientowaną egzystencjalnie, poezję zorientowaną metafizycznie i poezję nastrojoną autotelicznie (zob. P. Próchniak, *Pokolenie przełomu...*, s. 23-52).

Roczniki 70.⁶⁶ kontynuują to szkolne „rozdwójenie jaźni”. Justyna Bargielska proponuje tomiki *China shipping*, który Kałuża widzi jako „antyelementarz”⁶⁷ – ale po pierwsze, nie istnieje „antyelementarz” bez elementarza, a po drugie, poetka, szukając słów do wyrażenia ludzkiej zmienności, stwierdza na przykład: „Raz się jest ze skaju jak te stare tornistry”⁶⁸ (*Wiersz na „ja”*). Do szkoły „wracają” też – w roli uczniów, nauczycieli lub tylko w celu „pożyczenia” metaforyki – między innymi Wojciech Brzoska, Maria Cyranowicz, Jacek Dehnel, Jacek Gutorow, Roman Honet, Łukasz Jarosz, Paweł Lekszycki, Jarosław Lipszyc, Tomasz Majeran, Bartłomiej Majzel, Grzegorz Olszański, Edward Pasewicz, Marta Podgórnica, Krzysztof Siwczyk.

Szkolne metafory roczników 60. i 70. nie są oczywiście utrzymane w takim samym tonie jak te znane z twórczości poetów pokoleń wcześniejszych (może z wyjątkiem wyżej omówionych twórców „zawieszonych” między generacjami). Edukacyjne terminy i sytuacje wpisane są w poprzelomową już dykcję poetycką, którą Śliwiński charakteryzuje poprzez zaakcentowanie „przyrostu i wszechobecności ironii”, „autotekstualności”, „pastiszowości” i „brulionowości” oraz „retoryczności”⁶⁹. Poetycki pluralizm po 1989 sprawia też, że trudno byłoby wskazać wspólnotowe cele poetyckich zabiegów związanych z edukacją – „celowość” i „wspólnotowość” wyszły wszak z mody. Trzeba więc analizować raczej poszczególne poetyki lub nawet pojedyncze wiersze. Tę różnorodność łatwo wykazać na przykładzie dwóch poetów piszących często z perspektywy nauczycieli: Łukasza Jarosza i Pawła Lekszyckiego.

Jarosza sięga po wspomnienia szkolne z czasów uczniowskich i po własne doświadczenie pedagogiczne. Stają się one elementem odkryć na temat świata i siebie samego, pozwalają w nagłym rozbłysku na chwilę dostrzec sens. Uchwycenie momentu rozpoznania ludzkiej kondycji często zainicjowane zostaje przez znane ze szkoły postacie – dawnych nauczycieli (*Oko, Jutrznia, Kres i nieskończoność IV*) i kolegów (*Ziemia, Jak*

⁶⁶ Zob. K. Maliszewski, *Dwadzieścia lat później. „Roczniki 70.” na współczesnej scenie poetyckiej*, [w:] *Poezja polska po roku 2000. Diagnozy – problemy – interpretacje*, red. T. Dalasiński, A. Szwagrzyk, P. Tański, Toruń 2015, s. 19-29.

⁶⁷ A. Kałuża, *Antyelementarz: China shipping Justyny Bargielskiej*, [w:] *też, Bumerang...*, s. 174-178; pierwodruk: *China girl*, „Twórczość” 2006, nr 9.

⁶⁸ J. Bargielska, *China shipping*, Kielce 2005 [brak numeracji stron]. Szkoła pojawia się też w tle pierwszych tomów Bargielskiej. W *Dating sessions* w wierszu *mama* odbywa się podróż „kanarkowym gimbusiem” (J. Bargielska, *Dating sessions*, Kraków 2003, s. 16), a w utworze *Socjo pat* istnieje możliwość przejścia „przez dziurę palcem w tapecie do szatni klas szóstych” (tamże, s. 39). W *China shipping* „szkoła się skończyła” (*Dopisek pod cudzym listem*, J. Bargielska, *China...*), a przemówienie jest transmitowane „przez szkolny radiowęzeł” (*Poszła, poszła, zaszyła mu rękawki*, tamże). W *Dwóch fiatach* najbardziej wyrazisty przykład to tekst *Najśłynniejsze fotografie*: „To była sobota i miałam cztery lekcje, / w tym dwa polskie, więc zaproponowałam / mężowi, że zostanę w domu i się pokochamy, / ale nie chciał. Więc idę do szkoły” (J. Bargielska, *Dwa fiaty*, Poznań 2009, s. 18), ale pojawiają się w tym zbiorze także szkolna biblioteka (*Jednym słowem*) i przedszkolanka (*Gringo*).

⁶⁹ P. Śliwiński, *Liryka (najmłodsza) i komunikacja*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2009, s. 22-23.

bracia, Zapis) albo dzisiejszych uczniów (*Elekcje, Kardonia i Faber*), a szkoła i uniwersytet mogą stanowić tło ważnej sceny lub emocji (*Do wszystkich kotów śpiących, smutnych i przeciągających się, Cięcia. Skrawki, Praktyki, Edukacje, Ściana*). W charakterystycznym dla poety stylu szkolne elementy służą zgłębianiu tematu śmierci, przemijania i poznawaniu mrocznych stron świata – jak w *Tremo*, gdzie upływ czasu staje się wyraźniejszy przy zderzeniu przeszłości studenckiej z teraźniejszym odprowadzaniem dziecka do przedszkola. Te obrazy są – jak na poetę rocznika 1978 – klasyczne, spokojne, przekazane klarownymi zdaniami. Sensy kryjące się za nimi trzeba mozolnie odkrywać, nie dając się zwieść pozornej oczywistości⁷⁰.

W poezji Jarosza szkoła powraca we wspomnieniach, zapisie doświadczeń nauczycielskich, w scenach codziennych, ale podszytych ciągłym zagrożeniem. Rzadko wysuwa się jednak na pierwszy plan, jej rola jest dyskretna i dopiero zsumowanie tego typu elementów na przestrzeni kolejnych tomów pozwala dostrzec, że życiowe (czy, częściej, śmiertelne) edukacje młodego poety splątane są z tematem szkolnym. Lekszycki tymczasem włącza szkołę do swojej twórczości wręcz ostentacyjnie. I chociaż autoironiczne sceny w wydaniu nauczycieli znaleźć można też w wierszach Sommera czy Jaworskiego, to tym razem przybierają one postać przemyślanej strategii. Igor Stokfiszewski stwierdza: „Wiele było w naszej literaturze dzienników nauczycieli, wstrząsających świadectw uporów, z jakim kolejne »siłaczki«, kolejni »siłacze«, tracąc zdrowie wpajali kolejnym pokoleniom podstawy wiedzy i wychowania. Na tym tle liryczne świadectwo Lekszyckiego jest wyjątkowe”⁷¹. Skoro tak, to może warto poświęcić tej wyjątkowości chwilę uwagi?

„Poety-belfra” lekcje sabotażu⁷²

Zagłębiowski poeta (rocznik 1976) sam zachęca do zauważenia „szkolnego” aspektu jego zainteresowań, zamieszczając w notce biograficznej, obok tradycyjnych etykietek

⁷⁰ Marian Stala zauważa: „To jest poezja rzetelnej, niepodrabianej próby. Jej siła tkwi głównie w umiejętności wychwytywania okrucich realności (wziętych z tego, co zobaczone, dotknięte, zapamiętane albo dosłyszane), a potem układania ich w całość, która najpierw wydaje się prosta, później zaczyna ciemnieć, nabierać głębi, odsyłać do jakiejś zagadki” (fragment opinii zamieszczonej na czwartej stronie okładki tomu Jarosza *Świat fizyczny*, Kraków 2014).

⁷¹ *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*, <http://www.ha.art.pl/wydawnictwo/katalog-ksiazek/198-pawel-lekszycki-pozwolicie-dzieciom-przychodzic-do-mnie.html> [data dostępu: 5.02.2016].

⁷² Podrozdział jest zmienioną, znacznie skróconą wersją artykułu: K. Czaja, *Lekcje sabotażu. O „szkolnej” wyobraźni Pawła Lekszyckiego*, [w:] *Wyobraźnia poetycka XXI wieku*, red. A. Czabanowska-Wróbel, M. Marchaj, Kraków 2014, s. 117-132.

„poeta, krytyk literacki”, informację: „cechy nieszczęśliwe: nauczyciel polskiego”⁷³ oraz określając się na blogu jako „poeta, krytyk literacki, belfer”⁷⁴. A „biblijny” tytuł wydanego w 2005 roku tomu *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*, z którego pochodzi większość „szkolnych” tekstów Lekszyckiego, sugeruje, że tematykę edukacji traktuje poeta nietradycyjnie, wręcz prowokacyjnie.

Utwory młodego autora nie są jedynie zapiskami sfrustrowanego systemem pedagoga. W niektórych wierszach Lekszyckiego szkoła opanowuje jego poetycką wyobraźnię do tego stopnia, że edukacyjna placówka staje się mikroświatem, obejmując inne sytuacje egzystencjalne, także te związane z niezawodową biografią polonisty, a wielka metafora szkoły zagarnia sfery życia i twórczości. Dochodzi także do stworzenia oryginalnego podmiotu-bohatera, powołania specyficznej instancji „poety-belfra”⁷⁵. Tomasz Jamroziński pisze: „O wyjątkowości nowego bohatera zaświadcza pomysł ze szkołą jako liryczną przestrzenią oraz funkcją, jaką spełniać powinien w obrębie edukacyjnej placówki nauczyciel, czyli w tym przypadku alter ego poety”⁷⁶. Podmiot-bohater przyjmuje punkt widzenia swego rodzaju artystyczno-edukacyjnej hybrydy: piszącego wiersze nauczyciela języka polskiego. Kałuża stwierdza: „Lekszycki zgrabnie przeskakuje z poziomu meta na poziom innego meta. Dostarcza więc mit poety-pedagoga”⁷⁷. I chociaż rola „belfra” zakładałaby mieszczanie się w sztywnych regułach, to w utworach tego twórcy szkoła i jej zasady są przez polonistę demaskowane i unieszkodliwiane, a przeciwko instytucji wykorzystuje się jej własne metody. Wydaje się, że można mówić tu nawet o swoistym sabotażu⁷⁸.

W ujęciu Lekszyckiego tradycyjne hierarchie, kanony – zarówno lektur, jak i wartości – rozsadzone zostają od środka przy użyciu metod uprawianych przez samą szkołę, lecz

⁷³ 30 ton, [w:] *Złota kolekcja. Antologia Kursywy*, red. P. Lekszycki, A. Pluszka, Katowice – Bytom 2002, s. 85.

⁷⁴ <http://szycownik.bloog.pl> [data dostępu: 5.02.2016].

⁷⁵ Por. analizę tego dwoistego podmiotu-bohatera: K. Czaja, *Kanon(y) „poety-belfra” – Paweł Lekszycki wobec tradycji*, [w:] *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?*, red. A. Jarmuszkiewicz, J. Tabaszewska, Kraków 2012, s. 141-149.

⁷⁶ T. Jamroziński, *Wyznania twórcy pokrętniej literatury dziecięcej*, „FA-art” 2005, nr 4, s. 74. Zob. teksty poświęcone twórczości poetów śląsko-zagłębiowskich późnych roczników siedemdziesiątych: M. Boczkowska, *Codziennosc, wyobrazenia, metafizyka. Poezja na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim po roku 1989*, Katowice 2010; A. Kałuża, *Brzoska, Lekszycki, Sarna, Barański. Szkic do portretu młodych poetów*, [w:] *Literackie Zagłębie*, red. M. Kisiel, P. Majerski, Sosnowiec 2003, s. 121-131; J. Klejnocki, *Nowa nieufność?*, „Studium” 2003, nr 2, s. 18-30; P. Majerski, *Wstęp*, [w:] *W swoją stronę. Antologia młodej poezji Śląska i Zagłębia*, red. P. Majerski, Katowice 2000, s. 5-21.

⁷⁷ A. Kałuża, *Cztery nieczyste zagrania*, „Arte” 2006, nr 2; cyt. za: <http://www.literackie.pl/recenzje.asp?idautora=44&idtekstu=525&lang=PL> [data dostępu: 5.02.2016].

⁷⁸ I to o sabotażu nawet bardziej przewrotnym niż ten, o którym w szkolnym kontekście wprost pisze Podsiadło – w wierszu *Drugie życie działania dziewczyny*, która wagaruje, żeby kochać się z chłopakiem w sadzie, terenie spornym między kościołem a szkołą, postrzegane są jako „Sabotaż na Systemie Szkolnictwa!!!” (J. Podsiadło, *Wiersze zebrane*, Warszawa 2003, s. 332).

z premedytacją przekształconych. Wszechobecne przejawskrawienia, ironia i autoironia podważają w tej poezji fundamenty instytucji: słusność, majestat, powagę, misję. Jakub Winiarski tak postrzega zabiegi młodego twórcy: „Bohater wierszy Lekszyckiego obraca się więc w świecie szkolnym, podpatruje ten świat, czasem stacza z nim nierówną walkę, częściej kpi, żartuje, próbuje dyskretnie podważać jego reguły i zaglądać za podszewkę wydarzeń”⁷⁹. Jamroziński zauważa natomiast, że poeta „naśmiewa się z egzaltacji, napuszenia, które towarzyszy przekazywaniu wartości następnym pokoleniom, stawia pod znakiem zapytania sensowność działań podszytych instytucjonalnymi sankcjami”⁸⁰. Podważanie śmiechem reguł i rozbrajająca – w znaczeniu rozbawiania, ale też w dosłownym sensie odbierania broni – kpina sprawić mogą, że rygory się rozmyją, a szkoła straszyć będzie mniej. Podmiot-bohater Lekszyckiego ironią łagodzi symboliczną przemoc instytucji. Ale równocześnie trzeba zapytać, czy przypadkiem sam „poeta-belfer” nie wychodzi z tego starcia odmieniony.

Anna Wiech następująco podsumowuje korzyści niekonwencjonalnego podejścia do szkoły dla samego „belfra”: „[...] chyba tylko w ten sposób, wyśmiewając i ironizując, bohater tych wierszy jest w stanie tę rzeczywistość znieść, ale nie jestem pewna, czy przyjął. Śmiechem zabić, również w sobie belfra upupiającego po Gombrowiczowsku?”⁸¹. Według Magdaleny Boczkowskiej ironia jest w tej poezji „stanem permanentnej oscylacji, wynikającej z zagłębiania się w przedmiot oglądu, czyli samego siebie”⁸². Natomiast w ujęciu Roberta Ostaszewskiego „poetycka gra Lekszyckiego nie służy wyłącznie zabawie, lecz ma [...] przede wszystkim funkcję terapeutyczną”⁸³. Krytyk zauważa:

[...] podmiot-przedmiot wierszy z *Pozwólcie dzieciom...* obawia się odpowiedzialności, konsekwencji wejścia w rolę przewidziane dla niego w życiowym scenariuszu. Znajduje się w niewygodnym położeniu: jest nauczycielem, panem od polskiego, ale jednocześnie sam musi się jeszcze wiele nauczyć. [...] Komplikowanie sytuacji nadawczej, ironia czy gry intertekstualne prowadzone na wielu poziomach mają na celu rozproszenie odpowiedzialności podmiotu-przedmiotu. Bohater wierszy obawia się, że nie zaliczy wszystkich życiowych egzaminów⁸⁴.

Sabotowana szkoła jest więc równocześnie szansą ucieczki od sytuacji jeszcze nieoswojonych – w to, co znane. Stanowi swoiste alibi na życie, poligon ćwiczeniowy relacji

⁷⁹ J. Winiarski, *Wiecej Lekszyckiego i „Szyckiego”*, <http://nieszuflada.pl/klasa.asp?idklasy=62359&idautora=1089&rodzaj=5> [data dostępu: 5.02.2016].

⁸⁰ T. Jamroziński, *Wyznania twórcy...*, s. 74.

⁸¹ A. Wiech, *Pozwól nauczycielce ocenić Cię za rzucane zaklęcia*, „Studium” 2006, nr 2, s. 223.

⁸² M. Boczkowska, *Codziennosc, wyobrazenia...*, s. 98.

⁸³ R. Ostaszewski, *Słodko-gorzki pan od polskiego*, „Nowe Książki” 2006, nr 3, s. 58.

⁸⁴ Tamże, s. 59.

międzyludzkich, które zostają przepracowane z pozycji uciekającego od powagi i jednoznacznych deklaracji nauczyciela. Sabotaż uderza nie tylko w instytucję – rykoszetem efekty podważania szkolnych dogmatów wpływają także na pedagoga. Tak zmodyfikowana, mniej poważna rola może się jednak okazać zbawienna. W zamieszczonym na blogu wierszu *Wiatr pewnie ich jeszcze nie zatarł* poeta pisze: „My wiemy: nie jest pan jeszcze zbyt starym / belfrem/człowiekiem (niepotrzebne skreślić)”⁸⁵. Może w szkole przepracowanej na autorskim kursie sabotażu Lekszyckiego wcale nie trzeba skreślać ani belfra, ani człowieka?

Boczkowska twierdzi, że w tomie *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie* „kolejne utwory można odczytywać jako zapis codziennych sytuacji rozgrywanych w szkole”⁸⁶. W tych codziennych sytuacjach do głosu dochodzą jednak elementy niecodzienne – poeta sięga bowiem po klasyczne środki dydaktyczne, by je ośmieszyć i wykorzystać do własnych celów (*Lekcja pierwsza, organizacyjna, Jak zostałem romantykiem, Pan od polskiego – metoda podająca, Na marginesie pisemnego wypracowania gimnazjalistki nauczyciela języka polskiego notatka znamienna, Hospitacje*). Etapy edukacji i kanony lektur również nie wychodzą bez szwanku z tej potyczki – „poeta-belfer” dzieli tom *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie* na dwie części: *Nauczanie początkowe* i *Lektury obowiązkowe*.

W tak zorganizowanym – czy raczej w tak zdezorganizowanym – systemie przewartościowaniu ulec musi także pozycja uczestników procesu nauczania. Bierni słuchacze (*Pan od polskiego – metoda podająca*), przeciwnicy do pokonania w rozgrywce (*Jak zostałem romantykiem*), sędziowie, o których należy zabiegać bez liczenia się z kosztami (*Hospitacje*), nadawcy i adresaci gorących uczuć (*Na marginesie..., Wiersz nie do zniesienia na trzeźwo*). Mnogość ról przypisywanych nauczany, ironiczne przejawskrawienia i nieustająca płynność znaczeń świadczą o celowym podważaniu systemu ze sztywno przypisanymi uczestnikom zachowaniami i zadaniami. Taka niejasność roli dotyczy w poezji Lekszyckiego również bycia nauczycielem. Z jednej strony pedagog demonstruje przerośnięte ego, równocześnie jednak nie czuje własnej wartości, dopóki nie dozna akceptacji ze strony podopiecznych (*Hospitacje*), a nieuzyskanie pozycji ulubieńca uczniowskiej publiczności niesie ze sobą cierpienie (*Zmęczony i zły*). Z roli nieosiągalnego kochanka nauczyciel spada w innym tekście do pozycji wzdychającego wielbiciela, a z bożyszcza uczniów zmienia się w pokonanego uczestnika konkursu popularności. Walczy o sympatię podopiecznych z innymi nauczycielami, a o niezależność z dyrekcją. Zagubiony w tych rozgrywkach stosuje

⁸⁵ P. Lekszycki, *Wiatr pewnie ich jeszcze nie zatarł*, <http://szycownik.bloog.pl/id,328630248,title,Wiatr-pewnie-ich-jeszcze-nie-zatarl,index.html?ticaid=61029d> [data dostępu: 5.02.2016].

⁸⁶ M. Boczkowska, *Codziennosc, wyobraźnia...*, s. 111.

sprzeczne strategie – od przymusu kartkówek do spoufalania się. Lęki pedagoga streścić można pierwszymi zdaniem tekstu *Lunatycy*: „Śni mi się studniówka klasy, której jestem wychowawcą. Nikt mnie nie lubi, bo biegam od stolika do stolika i sprawdzam, czy aby nie piją tu wódki”⁸⁷.

Na jaką ocenę zasługuje skuteczność takiego sabotażu? Chociaż można się zgodzić z diagnozą Jarosława Klejnockiego, że „Lekszycki woli kwitować rozczarowanie egzystencjalne swojego bohatera błazeńską przekorą”⁸⁸, to obecność szkolnych elementów w twórczości tego poety nie sprowadza się wyłącznie do błazeństw czy wersu z *wiersza ostatniego*: „to wszystko trochę dla picu”⁸⁹. Stawka pisania o szkole wydaje się wyższa. Kpina, ironia, autoironia niewątpliwie w tych tekstach dominują, ale raczej jako narzędzia niż cel sam w sobie. Główne motywacje to autoterapia i ucieczka od świata „nieszkolnego” – przeprowadzane w formie sabotowania systemu.

W słownikowej definicji sabotaż to „forma walki z wrogiem lub protestu polegająca na uchylaniu się od pracy, wadliwym jej wykonywaniu lub na uszkodzaniu maszyn i narzędzi” oraz „ukryte działanie mające na celu przeszkodzenie komuś w realizacji jakiegoś planu”⁹⁰. W takim ujęciu kurs młodego twórcy to zajęcia „na temat”. Nauczyciel z wierszy Lekszyckiego w świetle tradycyjnych reguł faktycznie wykonuje pracę wadliwie. A że nadal robi to metodami szkole przynależnymi, w efekcie przez ośmieszenie uszkodza „maszyny i narzędzia” systemu, który sabotuje. Przy tym udaremnia plany edukacji, działając od środka, jego działania są ukryte pod rolą nauczyciela i te buntownicze gesty trzeba dopiero zdemaskować, badając sposób, w jaki klasyczne metody dydaktyczne ulegają w tej poezji „rozbrojeniu”. Poetycki, autorski kurs sabotażu okazuje się skuteczny, daje bowiem szansę na oswojenie szkoły, udynamicznienie jej, osłabienie przemocy symbolicznej i pogodzenie się z funkcjonowaniem w (już stępionych przez sabotaż) trybach systemu.

Jamroziński stwierdza, że Lekszycki ukazuje nauczanie, „umieszczając siebie w kontekście instytucji, której moc nie jest w stanie mu zagrozić”⁹¹. Faktycznie, to raczej on zagraża instytucji. Ale nie wychodzi z tych działań bez szwanku. „Poeta-belfer” uderza w szkołę, ale musi przyjąć efekty znaczeniowych przesunięć, które sam wywołuje. Sfery szkoły, życia i twórczości nie pozwalają się rozdzielić. Tak jest w „koktajlu” miłosnych liryków i oceny wypracowania (*Na marginesie...*) czy w przemieszaniu kartkówki z pisaniem

⁸⁷ P. Lekszycki, *Wiersze przebrane*, Katowice 2010, s. 60.

⁸⁸ J. Klejnocki, *Nowa nieufność? ...*, s. 25.

⁸⁹ P. Lekszycki, *Ten i Tamten*, Bydgoszcz 2000, s. 26.

⁹⁰ *Sabotaż*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/sabota%C5%BC;2574658> [data dostępu: 5.02.2016].

⁹¹ T. Jamroziński, *Wyznania twórcy...*, s. 74.

wiersza na temat biografii polonisty, gdy rozbrajanie ironią metod dydaktycznych uderza w poezję, sprowadzając ją do zwykłego zadania w uczniowskiej rywalizacji o nagrody (*Pan od polskiego – metoda podająca*). Czasem szkoła w wierszach Lekszyckiego wręcz poezję wypiera – jak w utworze *Odlamek pamięci jak wirus*. Oczywiście, trzeba tu ponownie wziąć pod uwagę autoironiczny dystans twórcy, piszącego wiersz o tym, że nie musi już pisać wierszy. Można jednak pokusić się o sugestię, że Lekszycki od wewnątrz sabotuje szkołę poezją, ale w ten sposób wpuszcza szkołę do wierszy – i wtedy to szkoła zyskuje okazję do sabotowania poezji⁹².

„Poeta-belfer” ponosi więc ofiary zarówno jako poeta (szkoła sabotuje jego twórczość), jak i jako „belfer” (sam pozbawia się władzy wynikającej z klasycznego systemu). Wszystko po to, by od środka poznać system i od wewnątrz stopniowo go rozbijać. Nauczyciel odkrywa przy tym także samego siebie, odnajdując swoją rolę – choć czyni to głównie przez jej niedookreślanie i ustawienie się w negacji do tradycyjnej postawy pedagoga. A od poznania wroga i samego siebie już tylko krok do zwycięstwa. Jak można dowiedzieć się ze *Sztuki wojny* Sun Tzu: „Znając przeciwnika i siebie, nie sposób przegrać starcia”⁹³. Nic dziwnego, że poznając te poetyckie lekcje sabotażu, odnosi się wrażenie, iż instytucja przegrywa, wycofuje się w obliczu ataku przeprowadzonego jej własną – chociaż zmodyfikowaną – bronią. I że ostatnie słowo należy jednak do Lekszyckiego, który już w metapoetyckim wierszu *provokacje. tytuł punkowy* (z dzielonego z Pawłem Sarną debiutanckiego tomu *Ten i Tamten*) proponuje następującą strategię walki:

utrwalaj zastane pozycje, przejmij kontrolę
nad strategicznie ważnymi i zbieraj siły,
by kiedyś je zniszczyć, najlepszym bowiem atakiem
jest najlepszy atak, to znaczy taki, który każe zapomnieć,
że można się bronić⁹⁴.

(De)scholaryzatorzy

Indywidualna strategia Lekszyckiego dobrze ilustruje szerszy problem, jaki mają ze szkołą poeci „poprzełomowi”. „Starzy Mistrzowie” wracają pamięcią do placówki, którą

⁹² Przeciwno takiej ewentualności buntuje się Jarosz w wierszu *Do wszystkich kotów śpiących, smutnych i przeciagających się*: „Na ósmego marca obiecałem napisać dla niej wiersz. / Za ścianą ona na ćwiczeniach z angielskiego. / Kobieta z metodyki mówi coś o zaśmiecaniu umysłu, / nie czytam tego, co mi położyła na ławkę. [...]” (Ł. Jarosz, *Soma*, Wrocław 2006, s. 20).

⁹³ Sun Tzu i inni, *Sztuka wojny i 36 forteli*, przeł. J. Zawadzki, Seattle 2012, s. 32.

⁹⁴ P. Lekszycki, *Ten i Tamten...*, s. 7.

pamiętają – do przedwojennych autorytetów i idei, unicestwionych po 1939 roku. Edukacja wciąż ma w tej poezji zarówno osobiste znaczenie w ramach wspomnień, jak i kształtuje sensy uniwersalne w ramach „szkoły świata”, będąc skarbcem metafor do mówienia o życiu. Z kolei nowofalowcy i młodszy poeci opozycyjni wobec PRL-u albo rezygnują na początku lat 90. z takiej metaforyki (Kaczmarek), albo szkołę w poezji, wzorem starszych, uniwersalizują i/lub „uprywatniają” (Lipska, Zagajewski, T. Jastrun). Wcześniej system edukacji był wrogi, bo kojarzył się ze zwalczanym ustrojem politycznym i oprócz ponadczasowych, egzystencjalnych sensów konotował grozę reżimu, którą należało opisać i unieszkodliwić jej własną bronią – szkolnym językiem. Skoro teraz edukacja systemowa nie jest już utożsamiana z politycznym zagrożeniem, to można pełniej eksponować jej znaczenie w podmiotowej biografii i w opisie ludzkiej kondycji niezależnej od doraźnych uwarunkowań (z upływem czasu własną szkołę z coraz większą czułością wspominali przecież nawet skamandryci – mimo że nauki pobierali pod zaborami).

Równocześnie w poezji przedstawicieli pokoleń debiutujących przed 1989 rokiem temat szkolny zyskuje jeszcze jedną funkcję – krytyki ponowoczesnej kultury. *O tempora, o mores!* – zdają się zgodzić wołać ci, którzy nie chcą pogodzić się z nowym (nie)porządkiem i jako jeden z jego elementów wskazują pauperyzację szkolnictwa: Herbert (*Elegia na odejście...*, *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii*), Różewicz (*niebieska linia*), Lipska (*Lekcja poezji, Bunt młodych*), Zadura (*Matura*). Dzisiejsza edukacja to odbicie dzisiejszej kultury i zmiany priorytetów. Według Petera Sloterdijka szkołę cechuje bezradność i ukierunkowanie na siebie samą, przez co w ostatnich dziesięcioleciach „zbliża się do punktu, w którym imploduje w dwójnasób, nie wydając ani obywateli, ani osobowości”⁹⁵. Niemiecki filozof tłumaczy:

Dawna szkoła zachowuje jednak ciągle jeszcze pewną naturalną ekstrawertywność. Jest mianowicie zorientowana na zadania, które są transcendentne względem jej funkcjonowania – czy będą to kwalifikacje potrzebne do wykonywania zawodów i sprawowania urzędów, czy doskonalenie uczniów w sprawach ponadszkolnych: kształtowanie osobności, oświecenie, panowanie filozofów – czy jak jeszcze nazwać te gromkie salwy w powietrzu. Natomiast późna szkoła kończy z transcendentalnymi pretensjami i broni się przed wyobrażeniem, że poza szkołą może jeszcze istnieć realne na-zewnątrz. [...] Nie wykazując przez ostatnie dziesięciolecie niezłomnej odwagi do dysfunkcjonalności, dowiedzionej od XVII wieku, szkoła przekształca się w pusty *selfish system*, który orientuje się wyłącznie na normy własnego funkcjonowania. Produkuje ona nauczycieli, którzy przypominają już tylko nauczycieli, przedmioty szkolne, które przypominają już tylko

⁹⁵ P. Sloterdijk, *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, przeł. J. Janiszewski, Warszawa 2014, s. 598.

przedmioty szkolne, uczniów, którzy przypominają już tylko uczniów. Nie zaprzestając sprawowania formalnego autorytetu, stała się przy tym w podrzędny sposób „antyautorytarna”⁹⁶.

Podobne refleksje snuje Maciej Wróblewski: „Sądzę, że współczesne przestrzenie szkoły pozbawione zostały właściwości, co stanowi zagrożenie dla przebywającego w nich człowieka i rodzi słuszny opór lub co najmniej niechęć. W takich przestrzeniach właśnie tworzy się klimat dla wzrastania w przeciętności – myśli, uczuć, działań – oraz akceptuje się bylejakość estetyczną i moralną”⁹⁷. Zygmunt Bauman zauważa: „Aktualny kryzys edukacji jest nade wszystko kryzysem odziedziczonych instytucji i filozofii, utworzonych na potrzeby innej rzeczywistości. Obecnie z trudem przyswajają i dostosowują się do zachodzących zmian bez jednoczesnej rewizji wykorzystywanych ram konceptualnych”⁹⁸. I o ile różne generacje twórców mogłyby przyklasnąć tym diagnozom, uczyniłyby to z różnych powodów. Po przełomie zmienia się rola pisarza oraz stosunek do idei, obejmujący po 1989 roku między innymi demaskowanie stylów mówienia – w tym mówienia szkolnego⁹⁹. To inny sprzeciw niż w przypadku politycznego oporu nowofalowców i poetów stanu wojennego. Edukacja nadal nie budzi sympatii, ale wiąże się z rygiorem innego typu – ogranicza indywidualizm jednostki, każe dopasowywać się do standardów, nie pasuje do czasu wolności. Dla młodych poetów, którzy wybierają „odmowę uczestniczenia w ustalonym systemie autorytetów i wartości”¹⁰⁰, wrogiem jest każda zorganizowana forma wpływu – należałoby więc szkołę raczej jeszcze bardziej osłabić, a nie (jak mogliby postulować „klasycy”) wzmocnić przez powrót do jej kulturotwórczej roli.

Wszak edukacja systemowa to z punktu widzenia „nowych” skostniała instytucja, narzucająca gotowe rozwiązania zamiast pluralizmu i wolności. Instancją, przeciw której się występuje, jest też wcześniejsza poezja – a oba sprzeciwy wybrzmiewają razem w wierszu Ex Perta (Dariusza Eckerta) *** *[i nie nazywaj mnie poetą...]*:

⁹⁶ Tamże, s. 261, 601.

⁹⁷ M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014, s. 243.

⁹⁸ Z. Bauman, *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, przeł. O. i W. Kubińscy, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 143.

⁹⁹ „Wcześniej dominujący model pisarza – wyzwoliciela (z niewoli, niewiedzy i pustki duchowej) ustąpił miejsca kilku funkcjom, których wspólną cechą była konieczność każdorazowego zdefiniowania. [...] Kolejnym problemem komunikacyjnym literatury po roku 1989, był dialog z ideami. Od outsidera do krytyka języków publicznych – tak zapewne przebiegała ewolucja roli społecznej poety. Outsider to wspomniany już poeta indyferentny wobec świętości narodowych, krytyk kultury jawił się jako demaskator stylów mówienia (w reklamie, szkole [podkr. K.C.], polityce, kościele, prasie, ale także w miłości czy przyjaźni)” (P. Śliwiński, *Liryka (najmłodsza...*, s. 17, 22).

¹⁰⁰ J. Jarzębski, *Nowy turniej pokoleń*, „Tygodnik Powszechny” 1995, nr 10, s. 8.

i nie nazywaj mnie poetą
poezję piszą absolwenci
kukulki którym coś się zdaje
a tak kukają jak się je nakręci
[...]
bo takich wierszy nikt nie kupi

nie będą ich uczyć w szkole
bo moje wiersze są jak pałka
każdemu chętnie przypierdolę¹⁰¹

Jednak już w finale tego wiersza można dostrzec sygnał sprzeczności. Porównanie „jak pałka” umieszczone w kontekście szkolnym zaczyna mienić się znaczeniami – niby kolejny wers wskazuje na pałkę jako broń, którą można uderzyć, ale przecież odsyła też w stronę negatywnej oceny, która czekałaby taką niepokorną twórczość w zestawieniu z kanonem szkolnych lektur. To tylko drobny przykład, a niniejszy rozdział stanowi zaledwie szkic historycznoliterackiej mapy – więcej utworów pojawi się w drugiej części pracy, uzasadniając przywołane „listy obecności”. Ale już przedstawione w poprzednich podrozdziałach wiersze „nowych” poetów oraz długie listy nazwisk twórców roczników 60. i 70. korzystających ze szkolnych metafor udowadniają, że potępienie szkoły jest w poprzelomowej poezji jedynie deklaratywne¹⁰².

Słabość systemu edukacji sprawia, że do głosu dochodzą „radykałni myśliciele oświatowi”¹⁰³. Anna Dzierzgowska podkreśla, że eksperymenty pedagogiczne w rodzaju proponowanego przez Ivana Illicha „odszkolnienia społeczeństwa”¹⁰⁴ są cenne, bo pozwalają w ogóle uwzględnić alternatywę: „Ostatecznie wszystko sprowadza się do tego, że w naszej wyobraźni nie ma alternatywy dla szkoły. Możemy spierać się o jej zadania sposób

¹⁰¹ *Macie swoich poetów. Liryka polska urodzona po 1960 roku. Wypisy*, red. P. Dunin-Wąsowicz, J. Klejnocki, K. Varga, Warszawa 1997, s. 47.

¹⁰² Co ciekawe, ta różnica między negatywnym podejściem do szkoły a korzystaniem z edukacyjnych metafor dotyczyć może także krytyków. Piotr Śliwiński mówi w wywiadzie: „Zastanawiam się, co by było, gdyby wiersze w Polsce były naprawdę czytane, np. gdyby szkoła potrafiła lepiej uczyć o poezji, właściwie nie »uczyć«, bo samo to słowo oznacza coś bardzo bliskiego kłęsce, ale zachęcać do czytania, rozmawiania o niej, przeżywania” – by chwilę później stwierdzić: „Krótko mówiąc: gdyby lekcja poetycka była naprawdę odrobiona, to pewne rzeczy, które tak nas irytują, nie mogłyby się wydarzyć” (*Poezja to sprawa gardłowa*, z Piotrem Śliwińskim rozmawia Violetta Szostak, „Duży Format” – dodatek do „Gazety Wyborczej” 2016, nr 5, s. 14).

¹⁰³ P. Sloterdijk, *Musisz życie swe...*, s. 602.

¹⁰⁴ Zob. I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojski, Warszawa 2010; pierwsze polskie wydanie ukazało się pod tytułem *Společество bez školy* (przeł. F. Ciemna, Warszawa 1976).

wprowadzanie reform, ale bardzo trudno nam myśleć o świecie bez szkoły”¹⁰⁵. I poeci roczników 60. i 70. chcieliby chyba, wzorem Illicha, zostać takimi „descholaryzatorami”¹⁰⁶. Mówią więc innym językiem niż „starszaki”, uderzają w szkołę wprost, (auto)ironizują nauczycielskie trudy na potęgę, grają ze szkołą i dawną poezją „szkolną” – choćby poprzez sabotaż (Lekszycki), kpinę z dawnych wartości (*Oddającym życie dla dobra ludzkości* Jaworskiego) czy przewrotne nawiązania (*Pani od przyrody* Jarniewicza). A jednak – „programowo” nienawidząc szkoły – w poetyckiej praktyce wciąż powracają do szkolnych scen jako treści osobistego doświadczenia (kiedyś uczniowskiego, dziś często nauczycielskiego) i korzystają z rekwizytów i terminów związanych z różnymi aspektami szkolnej rzeczywistości, by powiedzieć coś o wojnie, polityce, miłości, śmierci, przemijaniu, zwycięstwach i porażkach. Zamiast „odszkolnić” poezję, potwierdzają raczej, że nadal „w naszej wyobraźni nie ma alternatywy dla szkoły”, przenosząc tę diagnozę na poziom wyobraźni poetyckiej. Od poprzedników w kwestii metafory szkoły różni ich chyba znacznie mniej, niż sami chcieliby przyznać.

Być może sytuację zmienia poezja roczników 80., skoro twórcy ci chodzili już do „nowej szkoły” w III RP. Przytoczone opinie Sloterdijka, Wróblewskiego czy Baumana sugerowałyby, że poprzelomowa edukacja, ta „szkoła bez właściwości”, pozostając w związku z szerszymi ponowoczesnymi przemianami, nie jest w stanie wywierać na postrzeganie świata przez podopiecznych silnego wpływu – a więc może zanikać także wyjaśnianie egzystencji w szkolnych kategoriach. Być może jednak uwolnienie się od szkoły zajmie poetom więcej czasu, skoro na przykład Kira Pietrek (rocznik 1983), sięga w *Statystykach* po dane na temat kryzysu uniwersytetu, Tomasz Pułka (rocznik 1988) deklaruje wprawdzie: „Mam wrażenie, że mój czwarty tomik na dobre obmyje mnie z wpływów wychowania i środowiska, w jakim wzrastałem”¹⁰⁷ – ale tomik ten tytułuje... *Zespół szkół*, a Filip Wyszyński (rocznik 1992) w *Żywotach młodych mężów* zestawia szkolne poczucie więzi z późniejszą obcością.

Tymczasem nowej poezji polskiej zaskakująco daleko – jeśli wziąć pod uwagę deklarowaną niechęć do wszelkich, w tym edukacyjnych, instytucji – do „odszkolnienia”. Choć od 1918 uwarunkowania historyczne, polityczne i stylistyczne wiele zmieniły

¹⁰⁵ A. Dzierzgowska, *Demokracja, wspólnota, równość*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013, s. 47.

¹⁰⁶ *Descholaryzatorzy* to tytuł poświęconego Illichowi i innym radykalnym krytykom szkoły podrozdziału artykułu Czesława Kupisiewicza (zob. C. Kupisiewicz, *Główne kierunki i próby przebudowy szkoły w XX wieku*, „Przegląd Humanistyczny” 2006, nr 5-6, s. 30-32).

¹⁰⁷ *Zespół szkół*, <http://www.ha.art.pl/wydawnictwo/nowe-ksiazki/924-tomasz-pulka-zespol-szkol.html> [data dostępu: 6.02.2015].

w sposobie stosowania metafory szkoły w polskiej poezji, to nadal wyobraźnia poetycka zakorzeniona jest w świecie szkolnych rekwizytów, nauczycieli i uczniów, lekcji, wagarów, egzaminów. Tam szuka obrazów i słów pozwalających wypowiedzieć egzystencję pozaszkolną. I trudno oprzeć się wrażeniu, że może – mimo wszystkich zmian poetyckiej dykcji – tak naprawdę zmieniło się niewiele. Wystarczy przypomnieć sobie *Szkołę* Staffa (1917):

Zwiedzałem dzisiaj szkolny dom,
 Podobny innym wcale.
Nad bramą kwitł Czerwony Krzyż
 Na czystej tła pobiale,
Wnętrza w nim bowiem wszystkich sal
 Zmieniono na szpital¹⁰⁸.

A potem sięgnąć po prawie sto lat późniejszy wiersz Jarosza *Outro* (2015) – utwór, który przy okazji chyba dobrze się sprawdzi w roli zakończenia pierwszej części rozważań:

Przykładam gazę do szyi. Na gałęziach zima
mrozi skrzydła. Znów zapowiadają śnieg,

zmieniają szkołę w szpital. Szukam monet
w kieszeniach, znajduję tytoń,

próbuję się obudzić, śnię.
Jakoś się otrząsnąć, zakończyć¹⁰⁹.

¹⁰⁸ L. Staff, *Poezje zebrane*, t. 2, Warszawa 1967, s. 7-16.

¹⁰⁹ Ł. Jarosz, *Kardonia i Faber*, Wrocław 2015, s. 53.

CZĘŚĆ II

TEMATY

ROZDZIAŁ 4

Przedmioty do przedmiotów, czyli wyprawka szkolna

Wyprawka przed wyprawą

„Mam mundurek śliczny nowy, granatowe wstążki. / Mam tornister, a w tornistrze same nowe książki” – recytują dzieci podczas uroczystości pasowania na ucznia. Jakkolwiek tego typu wierszyki nie stanowią przykładu szkolnej metaforyzacji, a twórcy mieszczący się w zakresie niniejszej pracy sytuują się w bardziej złożonych poetyckich rejestrach, to ten dwuwiersz z repertuaru pierwszaków przypomina o ważnej zależności: zanim pójdzie się do szkoły, należy postarać się o odpowiedni ekwipunek. Dopiero ze skompletowaną wyprawką można śmiało rozpocząć wyprawę poprzez kolejne etapy edukacji.

Szkolne „rzeczy” – ubrania, tornistry, piórniki, przybory piśmiennicze, zeszyty i książki – pojawiają się na kartach polskiej poezji współczesnej w dużym natężeniu, pełniąc zróżnicowane role, które często wykraczają poza dosłowne zastosowania tych przedmiotów (przyborów) do przedmiotów (szkolnych).

Poeci w mundurkach

Skojarzenia związane z narzuconym szkolnym strojem ewoluowały. W wieku XIX i później, do II wojny światowej, wcale nie ograniczały się do poczucia opresji, akcentowanego w kontekście mundurków PRL-owskich. Krzysztof Kosiński zauważa:

Mundurek szkolny nie był oczywiście wynalazkiem komunistów. Przed wojną w renomowanych liceach chłopcy nosili mundurki (dziewczęta – kostiumy), ale różniły się one krojem i symbolami, co sprawiało, że uczniowie nie tworzyli ujednoliconej, anonimowej masy. Wręcz przeciwnie: mogli identyfikować się z bliskim sobie środowiskiem¹.

Pozytywne aspekty ujednoliconego stroju podkreśla też Maciej Wróblewski:

Strój szkolny nawiązywał zarówno swoim krojem, jak i kolorem do mundurów wojskowych, ale niekoniecznie traktowany był przez uczniów – uczęszczających do szkół w XIX i w pierwszej połowie XX wieku – jako ubiór deprecjonujący i stygmatyzujący. Stanowił w ubogim polskim społeczeństwie znaczący wyróżnik, szczególnie wtedy, gdy w danej placówce oświatowej wypracowano jego oryginalny model, wzbogacono o elementy, które

¹ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006, s. 328.

mogły pełnić funkcję ozdobną – metalowe guziki, wstążki, naszywane emblematy z godłem szkoły, nakrycia głowy w kształcie kepi².

Te uwagi znajdują potwierdzenie w wierszach poetów dwudziestolecia międzywojennego oraz tych, którzy w dwudziestoleciu chodzili do szkoły. Jerzy Liebert we *[Fragmencie]*, utworze o mieście dzieciństwa („Oto dzieciństwa twego stolica różowa”³), przedstawia scenę dość ambiwalentną:

Chłopcem byłeś samotny – i tak już zostanie:
Samotność siostra jedna, a druga – kochanie.

Z tą pierwszą, wspomnij, w parku – resztkami śniadania,
Czerstwą bułką karmiłeś łabędzie od rana
I jak skrzydło, co w wodzie próżno bije w chmurkę,
Uderzało twe serce pod ciasnym mundurkiem.
Dziś, w cichym, gorzkim smutku miłość go zanurza,
Gdy, jak po krzaku ciemnym, po nim przeszła burza
I po dniach, które pierwsze zadały ci klęskę,
Czujesz w chłopięcej piersi twe odruchy męskie.

Mundurek jest tu „ciasny”, a więc ograniczający ruchy, niedopasowany – tak jak niedopasowany towarzysko był jego samotny właściciel. Jednak przedstawiona scena, chociaż kojarzona z samotnością, pochodzi sprzed czasu „burzy” i „klęski”. Z kolei późniejsze doświadczenie miłości zaowocowało „gorzkim smutkiem”, ale stanowiło przy tym konieczny etap przemiany z chłopca w mężczyznę... Co ciekawe, można tu mówić o synekdochicznym zastosowaniu mundurka. Wcześniej występowały apostrofy („wspomnij”, „twe serce”), ale w relacji z trudnych doświadczeń to mundurek, nie człowieka, „w cichym, gorzkim smutku miłość [...] zanurza” (niczym podczas prania) – i „po nim przeszła burza”. Dopiero potem wracają zwroty w drugiej osobie („zadały ci klęskę”, „czujesz”, „twe odruchy”). Można by „udosłownić” zdanie Poloniusza, że „strój to człowiek”⁴ – i dodać: szkolny strój. Podobnie jest w tekście *O wspomnieniach szkolnego mundurka* autorstwa młodszego wprawdzie, ale też przedwojennego ucznia: Jana Twardowskiego. Wiersz został już zinterpretowany w rozdziale

² M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014, s. 73. Por. M. Szubert, *Leksykon rzeczy minionych i przemijających*, Warszawa 2003, s. 169-170.

³ J. Liebert, *Poezje*, Warszawa 1983, s. 212-213.

⁴ W. Shakespeare, *Hamlet*, [w:] tegoż, *Tragedie i kroniki*, przeł. S. Barańczak, Kraków 2013, s. 264.

drugim, ale warto raz jeszcze podkreślić, że doświadczenia wojenne opowiedziane zostały właśnie jako wspomnienia „mundurka”, a nie noszącego ten strój dziecka.

Mundurkiem można się więc „zasłonić” w sytuacji mówienia o traumie, a równocześnie jest on elementem idealizowanej, utraconej przeszłości. Podobnie funkcjonuje czapka uczniowska (do II wojny światowej obowiązkowy element stroju gimnazjalisty⁵) w tekście Twardowskiego *Rozmowa z harcerzem*:

Sny spopielaly. W mszałach ciernie.
Znów marzę. Smucąc niepomiernie.
Kiedy byłem w szkole, kiedy miałem czapkę uczniowską,
niosąc kupiony srebrny gwizdek dawną ulicą Marszałkowską⁶.

Mimo że Julian Tuwim był ponad dwie dekady starszy od Twardowskiego, to bardzo podobne obrazowanie pojawia się w utworze skamandryty zatytułowanym *Wtedy*. W wierszu, który już samym tytułem akcentuje różnicę między „wczoraj” i „dziś” (podsumowaną w finale: „Byłem jeszcze szczęśliwszy. / Dziś jestem tylko szczęśliwy”⁷), wybrzmiewa między innymi wyznanie:

Kiedy nosiłem czapkę uczniowską,
Wszystko było doprawdy iluzją,
Marzeniem i beztroską.

Mniej beztroski, bo podporządkowany aspektom ekonomicznym, jest fragment wspomnienia o ojcu w *Niepotrzebne skreślić* Julii Hartwig:

Niechętnie wysuptywał pieniądze na mój nowy fartuszek szkolny
i robił to tylko wskutek perswazji wychowawczyni klasowej
Zdarzało mu się jednak wydawać czasem pieniądze na rzeczy najzupełniej zbyteczne
na kryształowy wazon lub staroświecki zegar⁸

Zapamiętanie takiego elementu przedwojennej biografii stawia w nieco innym świetle słowa Wróblewskiego o tym, że mundur w ubogim społeczeństwie stanowił wyróżnik – najpierw bowiem trzeba było mieć na ten strój pieniądze. I o ile w wierszu „wymuszanie”

⁵ M. Szubert, *Leksykon rzeczy minionych...*, s. 51.

⁶ J. Twardowski, *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2006*, Warszawa 2007, s. 16.

⁷ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 1, Warszawa 1971, s. 354.

⁸ J. Hartwig, *Bez pożegnania*, Warszawa 2004, s. 26-30.

pieniędzy na fartuszek to po prostu element czulej charakterystyki ojca, to inna poetka, Anna Świrszczyńska, we wspomnieniach związanych ze szkolnym strojem zwraca uwagę na mundurek jako wyraz społecznych nierówności (choć uniformizacja teoretycznie powinna zapewniać właśnie równość):

Matka w alkanie gotowała kapuśniak, robiła pranie, łąła dziury na rękawach mojego szkolnego fartucha. Co jakiś czas przedłużała mój odwieczny szary mundurek, doszywając u dołu nowy szary pasek. Było ich chyba ze sześć, każdy z innego materiału i w innym odcieniu. Ten mundurek, w którym musiałam przez długie lata siadać w szkolnej ławce obok eleganckich córek fabrykantów i dyrektorów, wpłynął na mój młodociany światopogląd, wyznaczając mi na świecie miejsce wśród tych, którzy się wstydzą, że żyją. Później jeszcze wiele razy miałam powody tego się wstydzić⁹.

Przedwojenny mundurek (o ile kogoś było na niego stać) to – zgodnie z historycznymi spostrzeżeniami – powód do dumy i tęsknoty. Co zaskakujące, późniejsze, już mniej pochlebne społeczne postrzeganie narzuconego szkolnego stroju, nie znajduje wyraźnego odzwierciedlenia w poezji. Wróblewski zauważa:

Poza tym, że mundurek „identyfikował” ucznia jako członka konkretnej społeczności szkolnej i był elementem budującym jego tożsamość, to również spełniał funkcję unifikującą. Stanowił, moim zdaniem, wymowny symbol władzy dorosłego nad dzieckiem i formę stygmatyzacji, która wraz z upowszechnianiem się w okresie powojennym szkolnictwa i bogaceniem polskiego społeczeństwa coraz częściej była kwestionowana, zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Początek lat pięćdziesiątych XX wieku przynosi w tym zakresie zmianę, mającą ścisły związek z głębszymi przeobrażeniami społeczno-politycznymi w Polsce, rozpoczętymi w roku 1989. Mundurek szkolny kojarzony był bowiem z minionym okresem, z przenikającą różne obszary życia unifikacją i władzą o charakterze totalitarnym. O ile szkoła międzywojenna dowartościowywała strój szkolny, tworząc różne jego modele dostosowane do danej placówki oświatowej – jej historii, profilu – o tyle w okresie powojennym pominięto aspekt lokalny przy wyborze kroju mundurka¹⁰.

Tymczasem ani poeci antysystemowi w okresie 1945-1989 nie epatują tematem mundurka jako znaku totalitarnej władzy (choć, jak wynika z analiz przedstawionych w drugim rozdziale niniejszej pracy, traktują szkołę jako część wrogiego obozu), ani autorzy piszący po przełomie nie odcinają się od dawnego stroju. Wiersz *Spinario* Jerzego

⁹ A. Świrszczyńska, *Wstęp*, [w:] *też, Poezje wybrane*, Warszawa 1973, s. 6.

¹⁰ M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach...*, s. 70-71. Podobnie postrzega problem Janusz Barański, według którego mundurek „Podporządkowuje ucznia jakimś celom pozajednostkowym, pozapartykularnym, ogólnie – grupowym celom szkoły czy całego systemu oświatowego” (J. Barański, *Szkolny habitus – rzecz nie tylko o mundurkach szkolnych*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 336).

Jarniewicza przypomina w tej kwestii raczej tęsknoty Twardowskiego czy Tuwima. Widok siedzącego na murku przed szkołą chłopca prowokuje do refleksji nad upływem czasu:

Gdybym patrzył na niego wzrokiem
czterdzieści lat młodszym, chłopiec
miałby mundurek, na ramieniu tarczę¹¹.

Różnica w podejściu do mundurka w poprzednio przywoływanych tekstach i w utworze Jarniewicza polegałaby nie na upolitycznieniu, lecz na poszerzeniu perspektywy – w *Spinario* nie tylko o płaszczyznę wspomnieniową i akcentowanie dobrego „wczoraj” chodzi. Maciej Woźniak zauważa, że w wierszu *Spinario* „chłopiec wyjmując z buta kamyk i to zdarzenie uruchamia dwa zoomy: osobista, »życiowa« pamięć patrzącego cofa mu wzrok o 40 lat, a druga pamięć, »kulturowa«, przywołuje antyczną rzeźbę z podobnym motywem (tam jest bosa stopa i cień), czyli w zasadzie wystawia z czasu – gdzieś obok”¹².

Wbrew potocznym, unifikującym i reżimowym skojarzeniom z mundurkami poetyckie sensory przywoływania takiego stroju okazują się „wygodne” i jako narzędzia terapeutyczne (konfekcyjna synekdocha jako sposób mówienia o tym, co trudne), i jako symbole utraconego czasu beztroski (niekiedy tylko zakłóconego troskami finansowym).

Z tornistrem przez świat

Skoro strój do wyjścia już przygotowany, czas spakować tornister. Okazuje się jednak, że i sam tornister, nie tylko jego zawartość, niesie poetyckie sensory. Początek monologu *Zwierzenia emigranta* Ewy Lipskiej zawiera metaforę emigracji: „Ukradli mi ojczyznę. Wyjęli z tornistra szkolnego”¹³. Dalsza część utworu wskazuje, że „kradzież” to nie tylko efekt wyjazdu z kraju, ale i tego, co się z opuszczoną ojczyzną dzieje. To tekst o upadku Polski – reifikowanej (jako część szkolnego wyposażenia Polaka), animalizowanej

¹¹ J. Jarniewicz, *Na dzień dzisiejszy i chwilę obecną*, Wrocław 2012, s. 9. Przesłanie, że zmieniają się tylko stroje, niesie piosenka zespołu Pod Budą *Ta sama miłość* (sł. Andrzej Sikorowski, album *Tokszol*, 1995). Dwie kobiety z różnych okresów szkolnej mody („Granatowy nosiłam mundurek / na rękawie tarcza czerwona / trzeba było zdawać maturę / a ja tak kochałam Lennona” w opozycji do: „Ja do szkoły chodziłam w gładkich / z flanelową koszulą na wierzchu / a z walkmana leciała Nirvana / od poranku po szary zmierzch”) dochodzą do wniosku o niezmienności nastoletnich emocji: „Sprawa znana od pokoleń / których tyle już ubyło / że zmieniają się idole / ale wciąż ta sama miłość” (http://www.podbuda.pl/p.php?zaw=komponenty&id_kom=piosenki&id_piosenki=120 [data dostępu: 27.07.2015]).

¹² M. Woźniak, *O wyższości rozwiązalności nad wszetecznością*, <http://wakat.sdk.pl/o-wyzszosci-rozwiazalosci-nad-wszetecznoscia> [data dostępu: 27.07.2015].

¹³ E. Lipska, *Utwory wybrane (1967-1984)*, Kraków 1986, s. 68.

(atakowanej przez „kłusowników”) i personifikowanej (częstowanej wódką, nieprzytomnej, ubieranej w sukienkę i kapelusz, z którym szybko się zlewa w całość, skoro – tu znów reifikacja – „Machają nią / na trybunach podczas parad wojskowych”). Ojczyzna jest nie do odratowania („Ambulans nie nadjeżdża. / Nie zdarzy się cud”), a tekst zawiera wyraźną odpowiedź, jaki ustrój Polskę uśmierca („Później kupili jej / czerwoną sukienkę”).

Tornister zostaje wyzyskany politycznie także w wierszu Tomasza Jastruna *Front* – tu jednak jest nie czymś bliskim, zawierającym drogocenne wartości, lecz elementem „uzbrojenia” na narzuconym przez władzę „froncie wychowawczym”¹⁴, na który rodzice wysyłają dzieci – na dodatek „Zupełnie same / Na pierwszą linię”:

Dajemy naszym dzieciom
Kanapki na drogę
Poprawiamy nerwowo tornistry

Metafora wyjścia z dziecięcej niewinności w pełen przeciwności świat pojawia się też w wierszu *Wakacje w hotelu* Lipskiej. Mimo czytelnych podtekstów politycznych („Obok nastroje ustrojów. Wschód i Zachód. / Mężowie stanu z kotylionami w klapach marynarek”¹⁵) jest to uniwersalna wizja egzystencji jako bycia w hotelu – a więc nie w domu – przypominającym pociąg – a więc bycia równocześnie w podróży, chociaż niezbyt udanej, bo w roli „rzeczy” w „towarowym”, a nie „osoby” w „pasażerskim” („Hotel wlecze się jak pociąg towarowy. / Najbardziej podły hotel świata”). Na liście nieszczęść pojawiają się między innymi „Marie Antoniny startujące do biegu na szafot”, a w tym wyścigu biorą udział też niewinni, z góry skazani na samotność i rozczarowanie, ale – w przeciwieństwie do monologującej mieszkanki pociągu-hotelu – jeszcze cieszący się brakiem świadomości na temat mechanizmów świata: „Obok moja siostra wbiegająca w życie / z tornistrem na plecach”. Lipska używa szkolnych rekwizytów również w wierszu *Z listu*, w którym osławiając śmierć metaforę „Śmierć to wagary”¹⁶ rozwija między innymi wers „zrzucały z ramion ciężkie tornistry wiedzy”. Dwa wiersze układają się w egzystencjalną klamrę ukazującą człowieka jako wiecznego ucznia. Początkiem zdobywania doświadczeń jest wbiegnięcie w życie z tornistrem, a koniec, śmierć – kiedy niepotrzebna okazuje się latami

¹⁴ T. Jastrun, *Węzeł polski. Wiersze stare i nowe*, Kraków 1988, s. 24.

¹⁵ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 55-56.

¹⁶ Tamże, s. 84. W utworze *Z listu* występują również skojarzenia z uczniowskimi zeszytami („Rozrzucały kratkowane kartki czasu”) i elementami mundurka („Tłuką o moja szyję Panie Profesorze / białe skrzydła sztywnego kołnierzyka”), a także metafora egzaminacyjna, która zostanie omówiona w rozdziale ósmym.

gromadzona, „ciężka” wiedza o świecie – to moment, gdy (z zaskakującą wobec tanatologicznego tematu ulgą) „zrzuca z ramion” długo noszony na plecach tornister.

Inicjacyjność zderzenia ze światem w *Wakacjach w hotelu* (poza faktem, że to dopiero „wbiegnięcie w życie”) podkreśla właśnie tornister jako ten element wyposażenia, który zdradza, że chodzi o pierwsze edukacyjne kroki – starsi uczniowie nosili bowiem teczek¹⁷. Potwierdza to wiersz Dariusza Sośnickiego *Teczka Toli*, będący przykładem tego, że sami uczniowie mniej przygnębiająco niż zdenerwowani rodzice z *Frontu* czy starsza siostra z *Wakacji w hotelu* postrzegają swój los w szponach PRL-u. Pewien typ dziewczęcej urody („Fryzura na pazia, chude ręce i nogi”¹⁸, „sandały na bosc stopy”) łączy się w *Teczce Toli* z rozrywkami dzieciństwa: „ten typ urody pamięta / stare filmy dla młodzieży i nas przed telewizorem”. Przypomina się też określenie dziewczyny godnej uwagi: „Za taką dziewczyną chłopak nosi teczkę, / tak się mówiło”. Równocześnie jednak niewinne z pozoru zauroczenie rozgrywające się w PRL-owskich dekoracjach miało posmak tajemnicy: „Ale co w tej teczce?”. Odpowiedź na to pytanie wyraża pierwotne pragnienia i konsekwencje ulegania im (przy czym „Siedem życzeń” odsyła przy okazji do tytułu jednego z „filmów dla młodzieży”¹⁹):

Plemienne zaklęcia.

Koralik i krew. Siedem życzeń, a za każde

sąd ludzki i ostateczny.

Tornister może się też przydać w charakterystyce złożoności ludzkiej natury, kruchości i wytrzymałości mieszczących się jednym człowieku, co w *Wierszu na „ja”* Justyny Bargielskiej wyraża następujące zestawienie:

Raz się jest ze skaju jak te stare tornistry
a raz się jest kręgarzem, który nigdy nie wracał
bo sypiał Pod Świętym Duchem, na kupce
gorących kamieni. [...] ²⁰.

¹⁷ „Fibrowe tornistry nosili przez dziesięciolecia uczniowie pierwszych klas (starsi mieli już prawo do teczek). [...] Fibrowy tornister na skórzanych lub parczanych szelkach, zwykle w brudnym brązowym kolorze, był do lat sześćdziesiątych obowiązkowym elementem wyprawki pierwszoklasisty” (M. Szubert, *Leksykon rzeczy minionych...*, s. 69, 70).

¹⁸ D. Sośnicki, *O rzeczach i ludziach (1991-2010)*, Wrocław 2010, s. 220.

¹⁹ *Siedem życzeń*, reż. J. Dymek, 1984.

²⁰ J. Bargielska, *China shipping*, Kielce 2005 [brak numeracji stron]. Anna Kałuża podkreśla, że elementy szkolne stosowane są w tym tomiku przewrotnie: „[Bargielska – K.C.] Reprodukuję »dzieciłość«

Rezygnację podkreślać może jednak nie tylko materiał, z którego tornister wykonano, ale i sposób noszenia – jak w wierszu *Pokot* Łukasza Jarosza („Zrezygnowany chłopak z opuszczonym poniżej / łopatek tornistrem kopie bryłkę lodu”²¹).

Poetyckie tornistry są najwyraźniej pojemne, skoro mieszczą emigrację, polityczny reżim, inicjacje – egzystencjalne i miłosne – oraz ludzkie lęki. Do tornistra można jednak spakować bardziej oczywistą, faktycznie szkolną zawartość.

Długopisy wierszopisów

Stało się. Sprzedałem zapach mojej mamy za drażniącą woń tablicy, świeżo przetartej gąbką. Było mi smutno. Wtedy nie miałem żadnego przyjaciela, poza piórnikiem. Odchylałem wieczko i do niemego dobrego środka szeptałem wszystko. W nocy polowaliśmy razem na lwy i opędzaliśmy się [od] rozbójników. Teraz został nie wiadomo po co. Wymachuję tym śmiesznym drewnikiem i nie mogę odpędzić dzieciństwa²².

To jedna z bajek Herberta: *Piórnik*. Trudno o bardziej wyrazisty przykład „zwrotu ku rzeczom”. W obliczu obcego szkolnego świata przeciwstawionego tu oswojonej przestrzeni domu, mały uczeń zwraca się ku piórnikowi jako jedynemu przyjacielowi – i to zwraca się do niego dosłownie, odchylając wieczko (niczym włosy z ucha osoby, której pragnie się zwierzyć) i szepcząc „do środka”. Nie można liczyć na wzajemność, skoro środek jest „niemy”, ale to niczego nie zakłóca, jest bowiem „dobry” i odpędza smutek – a nocą rozbójników, biorąc udział nie tylko w szkolnym życiu, ale i w chłopięcych snach o polowaniach i przygodach. Oczywiście do czasu. Dorastanie ucznia rozdziela szkolnych przyjaciół, a piórnik staje się zaledwie „śmiesznym drewnikiem”, którym wymachuje się manifestacyjnie, lecz bezskutecznie – niczym szabelką. Nie ma już mocy odpędzania – tym razem dzieciństwa, które wciąż o sobie przypomina. Można by jednak zauważyć, że jako przedmiot z dzieciństwem ściśle związany, piórnik posiada raczej moc jego przywoływania, więc próba użycia akurat tego przedmiotu do odpędzania dawnych czasów to sabotaż własnych zamiarów. Znaczenie tej bajki podkreśla Piotr Sobolczyk: „[...] *Piórnik* w mojej optyce jest węzłowy dlatego, że stanowi niejako przejście pomiędzy wątkiem dziecięcym,

w formie czegoś, co można określić »antyelementarzem« – dlatego że tak jak w elementarzu świat jest w *China shipping* dopiero rozpoznawany, jego opisy są niejako opisami pierwszych wrażeń, a zarazem – i tu jest to »anty« – dosyć często pouczenia, nauki i porady, jakie są wpisane w poetykę elementarza, nabierają groteskowego wymiaru antynauki, niemożliwości udzielenia jakiegokolwiek wskazówki co do tego, jaki jest świat [...]» (A. Kałuża, *Antyelementarz: China shipping Justyny Bargielskiej*, [w:] tejsze, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010, s. 176; pierwodruk: *China girl*, „Twórczość” 2006, nr 9).

²¹ Ł. Jarosz, *Kardonia i Faber*, Wrocław 2015, s. 42.

²² Z. Herbert, *Bajki*, Kraków 2009, s. 70.

bajkowym, ku wątkowi »dojrzałych«, powiedziałby ktoś, poematów, tych opisujących przedmioty [...]»²³.

A co się dzieje, gdy dzieciństwo uda się odpędzić? Można by powiedzieć: uważaj, czego sobie życzysz. Prawie czterdzieści lat po *Piórniku* Herbert pisze *Elegię na odejście pióra atramentu lampy*²⁴, czyli skierowane do przedmiotów wyznanie winy:

Zaprawdę wielka i trudna do wybaczenia jest moja niewierność
bo nawet nie pamiętam dnia ani godziny
kiedy was opuściłem przyjaciele dzieciństwa²⁵

Poza lampą (pełną symbolicznych znaczeń, ale raczej nienoszoną do szkoły) do „opuszczonych przyjaciół dzieciństwa” należą atrament oraz „pióro z drewnianą obsadką” i srebrną stalówką, samodzielnie wybrane „w żydowskim sklepiu”, personifikowane (nie tylko potraktowane jako przyjaciel, ale też mające „ciało”) i naznaczone szkolnymi przeżyciami właściciela:

i już wkrótce nosiłeś
na swym ciele
zadumę moich zębów
ślady szkolnej zgryzoty

„Odpędzenie dzieciństwa” i rzucenie się w dorosłe doświadczenia okazuje się decyzją lekkomyślną:

lekkomyślnie opuszczamy ogrody dzieciństwa ogrody rzeczy
roniąc w ucieczce manuskrypty lampki oliwne godność pióra
taka jest nasza złudna podróż na krawędzi nicości

²³ P. Sobolczyk, *Patryk Herbert, Wunderkind*, „Kresy” 2009, nr 4, s. 162.

²⁴ Sobolczyk widzi potencjał w zestawieniu obu tekstów: „Kolejny trop do rozwinięcia, jaki mi się nasuwa, to zestawienie tego poematu z *Elegią na odejście pióra atramentu lampy* z tomu *Elegia na odejście*” (tamże, s. 162), ale tropu nie podejmuje. Badacz przypomina także, że piórniki występują w *Drodze* otwierającej cykl *Świat (poema naiwne)* Czesława Miłosza. Wydaje się jednak, że tam motyw przyborów szkolnych nie wykracza poza sens jednego z rekwizytów bezpiecznego dzieciństwa: „W piórniku, który na wskos się otwiera, / Chybocą kredki wśród okruszków bułki / I grosz miedziany, który każde zbiera / Na powitanie wiosennej kukułki” (C. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 195). W kontekście wspomnień z dzieciństwa ciekawszy wydaje się piórniki z wiersza *Telesfor* Marii Cyranowicz, chociaż w tym wypadku to nie sam piórniki jest przyjacielem: „Kolor wspomnień jest żółty. Miałem taki piórniki. / Polakierowany. Z końca drewnianej linijki wyrzezałem / małego człowieka – w czarnym wyjściowym surducie, / wyglansowanych butach i w cylindrze. / Włożyłem go do piórnika i schowałem na strychu” (M. Cyranowicz, *i magii nacja*, Kraków 2001, s. 18).

²⁵ Z. Herbert, *Wiersze zebrane*, Kraków 2011, s. 576-581.

Pozostaje tylko prośba o wybaczenie i próba wytłumaczenia się nieświadomością konsekwencji:

wybacz moją niewdzięczność pióro z archaiczną stalówką
i ty kałamarzu – tyle jeszcze było w tobie dobrych myśli
wybacz lampo naftowa – dogasasz we wspomnieniach jak opuszczony obóz

zapłaciłem za zdradę
lecz wtedy nie wiedziałem
że odchodzicie na zawsze

i że będzie
ciemno

Wiersz ten już wielokrotnie interpretowano²⁶, ale warto podkreślić, jak wiele sensów ewokują tu używane w szkole przedmioty. Najbliżej ze szkolną rzeczywistością wiążą się znaczenia wymienione przez Wojciecha Ligęzę: „Pióro jest przedłużeniem ręki piszącej – forpoczta »krytycznego rozumu« i wiedzy, która siłą szkolnych aksjomatów zwycięża inną, wypełnioną wahaniem mądrości lat dojrzałych. Atrament – narzędziem eksperymentu, zabawy i spontaniczności wyrażającej się w anarchizujących gestach, będącej również zapowiedzią przygody [...]”²⁷. Ale sensy porzuconych przedmiotów są bardziej złożone. Ligęza tak podsumowuje zadania „przyjaciół dzieciństwa”:

Utracone przedmioty to znaki najważniejszych inicjacyjnych doświadczeń. Mają one wyraźnie określone osobowości. Górują mądrością nad poznającym świat młodzieńcem. Przedmioty bronią kruchej życia przed demonami zła, przed nieznanym jeszcze piekłem, które znajduje się tuż za progiem bezpiecznego domu dzieciństwa. Przedmioty zdolne do wielu metamorfoz wypełniają role Aniołów-Stróżów, mentorów, mistrzów wtajemniczenia i towarzyszy wędrówki²⁸.

²⁶ Poza interpretacjami przywołanymi poniżej por. M. Wyka, *Herbert – poeta metafizyczny*, [w:] *Poznawanie Herberta*, red. A. Franaszek, Kraków 1998, s. 213-218; pierwodruk w: „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 32; J. Łukasiewicz, *Elegia na odejście pióra atramentu lampy*, [w:] *Poznawanie Herberta 2*, red. A. Franaszek, Kraków 2000, s. 444-456; pierwodruk w: J. Łukasiewicz, *Poezja Zbigniewa Herberta*, Warszawa 1995, s. 110-114; J. Szuber, *Tylko twarda część duszy*, [w:] *Poezi czytają Herberta*, red. A. Franaszek, Kraków 2009, s. 146-150.

²⁷ W. Ligęza: *Elegie Zbigniewa Herberta*, [w:] *Twórczość Zbigniewa Herberta. Studia*, red. M. Woźniak-Łabieniec, J. Wiśniewski, Kraków 2000, s. 45-46; pierwodruk w: „Prace Polonistyczne” seria XLVIII [1993], s. 81-102.

²⁸ Tamże, s. 45.

W wierszu wyraźnie zaakcentowana zostaje różnica między związanym z opisanymi przedmiotami „kiedyś” a negatywnie wartościowanym „teraz” – zarówno w planie biografii dawnego ucznia, jak i historii. „W tym wierszu pamięć (i niepamięć) przedmiotów – przyjaciół dzieciństwa oznacza równolegle, metonimicznie, wierność obrazowi siebie z tamtych lat. Przedmioty, łatwe w konkretyzacji, stają się realnymi znakami dawnego myślenia i przeżywania podmiotu”²⁹ – pisze Danuta Opacka-Walasek. Ligęza ujmuje to podobnie, zauważając, że w *Elegii...* przedmiot „staje się *alter ego* mówiącego, figurą określającą rozwój świadomości, uczłowieczonym adresatem wyznań, układem odniesienia, który opisuje uczestnictwo jednostki w świecie”³⁰. Badacz ten również podkreśla związki przedmiotów z wiernością:

Konieczny jest powrót do zasadniczej w liryce Zbigniewa Herberta problematyki wierności. Tym razem od strony przedmiotów. Mówiący, porzucając staroświeckie i poniekąd śmieszne narzędzia edukacji – zwykłe pióro z archaiczną stalówką, atrament, lampę naftową – dopuścił się zdrady. Popęłił ciężki grzech, bo dał się zwieść wielości rzeczy. Dlaczego jednak wykroczenie jest znacznego rodzaju, skoro tak musiało być? Pewnie przedmioty odczytywane są tutaj jako znaki postaw i wyborów. Opowiadanie o przedmiotach podporządkowane jest historii o tym, że aktualność przeżywania świata zwyciężyła pierwiastki uniwersalne. Sprofanowane ciała przedmiotów to zarazem szczątki wyznawanych wartości³¹.

Tomasz Wójcik zalicza tytułowe przedmioty do „rzeczy pierwszych”: „Są to zwykle przedmioty pojedyncze, wydobyte osobno z odległej przeszłości, w których błysku otwiera się pamięć odtwarzająca najwcześniejsze doświadczenia”³². Podkreśla jednak, że chociaż odwołanie do nich pozwala wspomnieć „mityczną krainę młodości”³³, to finalnie wspomnienie zmienia się „w wyznanie stanowiące zasadniczy i dramatyczny bilans życia”³⁴, a *Elegia...* jawi się jako sprzeciw wobec historii: „Opowiedzenie się po stronie rzeczy byłoby pośrednim sposobem wyrażenia dezaprobaty i sprzeciwu wobec historii, wyborem izolacji wobec jej niszczącego działania, formą obrony przed jej banalnością i okrucieństwem”³⁵. Podobnie pisze Ligęza: „Życie pojmowane jest tedy jako utrata samego siebie. Przesłania poetyckie sprowadzają się do myśli, co u Herberta nie nowe: o niszczącej historii,

²⁹ D. Opacka-Walasek, „...pozostać wiernym niepewnej jasności”. *Wybrane problemy poezji Zbigniewa Herberta*, Katowice 1996, s. 84.

³⁰ W. Ligęza: *Elegie Zbigniewa Herberta...*, s. 45.

³¹ Tamże, s. 47.

³² T. Wójcik, *Rzeczy starych poetów*, [w:] *Codzienne, przedmiotowe, cielesne. Języki nowej wrażliwości w literaturze polskiej XX wieku*, red. H. Gosk, Izabelin 2002, s. 101.

³³ Tamże, s. 102.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże, s. 103.

o porażającej sile totalitarnych ideologii, entropii i erozji moralnych zasad, niezbywalnym »męstwem bycia«, żarliwej potrzebie obrony ludzkich wartości”³⁶. W takim ujęciu „opowieść inicjacyjna przeplata się z historią o zagładzie utrzymaną w poetyce katastroficznej”³⁷.

Także Dariusz Pawelec zauważa: „Rzeczy zebrane w wierszu przez Herberta: pióro, kałamarz i lampa, ożywiają czas przeszły, lata doświadczeń ucznia i marzyciela”³⁸, jednak równolegle proponuje metaliteracką interpretację *Elegii*...:

Z jednej strony mamy zatem do czynienia z przedmiotową kolekcją, która się nie zachowała i ewokacją żalu po stracie „ogrodów dzieciństwa”. Z drugiej strony jednak odtworzona, odzyskana została dla wiersza kolekcja symboliczna, stanowiąca o warsztacie pisarza, przenosząca nas na poziom odczytań metaliterackich sensów wiersza. Żal staje się w takim ujęciu traktatem poetyckim³⁹.

Te wspaniałe szkolne przedmioty zostają zapomniane „w erze szybkich głupiopisów”. Negatywnie ocenianą w *Elegii*... „cywilizacyjną” przemianę tak historycznie umiejscawia Małgorzata Szubert:

Zagrożeniem dla obsadki ze stalówką stało się dopiero pióro kulkowe [...], czyli długopis, opatentowane w 1938 roku [...] i produkowane od początku lat czterdziestych. W Polsce pióra ze stalówkami zaczęły wychodzić z użycia dopiero w latach sześćdziesiątych XX wieku. [...] Wraz z nastaniem długopisu skończyła się sztuka kaligrafii, czyli pięknego i wyraźnego pisania⁴⁰.

Dla kolejnych poetyckich pokoleń długopis („głupiopis”) nie będzie symbolem upadku wartości i zubożenia myślenia, ale oczywistym, znanym od dziecka towarzyszem. W dwuwersowym utworze Mariusza Grzebalskiego *Tak* to właśnie długopis pozwala przetrwać: „Długopis wyjęty z twojego piórnika, córciu, / to wiosło, dzięki któremu wciąż płynę”⁴¹. Ważne wydaje się nie tylko to, że przedmiot zapewnia możliwość pisania (więc, dla poety, istnienia). Mimo pewnej „przechodniości” – ojciec może użyć przyboru, chociaż nie jest jego właścicielem – podkreślono przede wszystkim przynależność długopisu do rzeczy kojarzonych z córką. Fakt, że można wyjąć go z piórnika córki, to wyraźny dowód na

³⁶ W. Ligęza: *Elegie Zbigniewa Herberta*..., s. 47.

³⁷ Tamże.

³⁸ D. Pawelec, *Między zwierciadłem a lampą. Rola romantycznej „metafory umysłu” w poezji Zbigniewa Herberta na przykładzie wiersza pt. Elegia na odejście pióra atramentu lampy*, [w:] *Dialogi z romantycznym kontekstem. Szkice o poezji polskiej*, red. J. Dembińska-Pawelec, A. Dziadek, Katowice 2006, s. 26.

³⁹ Tamże, s. 27.

⁴⁰ M. Szubert, *Leksykon rzeczy minionych*..., s. 250.

⁴¹ M. Grzebalski, *Kronika zakłóceń (1994-2010)*, Wrocław 2010, s. 262.

istnienie tejże córki. Długopis jest znakiem jej drogocennej obecności w życiu ojca. Właśnie dlatego to ten przedmiot, poprzez związane z nim relacje, pozwala powiedzieć światu „tak” (jeśli odczytywać tytuł tekstu jako wyraz afirmacji wobec losu). W tym opatrzonym dedykacją „dla Tuśki” utworze długopis nabiera zbawiennego sensu niczym pióro w *Elegii...* Herberta i zmienia się w narzędzie pozwalające zmagać się ze światem. Metafora wiosła ewokuje wszak nie tylko utrzymywanie się na powierzchni życia, ale i płynięcie pod prąd.

Szkolne pisanie kojarzyć można nie tylko z podporządkowaniem regułom, ale także z buntem. Marta Rakoczy zauważa:

[...] piśmienność szkolna, a także przedszkolna, nie jest jedynie piśmiennością zestandaryzowaną, podlegającą oficjalnym, narzucanym odgórnie normom. Jeśli szkoła jest domeną pisania jako strategii, a zatem zgodnie z terminologią de Certeau, praktyki odgórnie narzuconej i kontrolowanej przez instytucje władzy, to jest także miejscem uprawiania taktyk, a więc praktyk pisania spontanicznego, nieoficjalnego i zakazanego; wymykającego się przyjętym normom (pisanie graffiti na ławkach, ścianach, w toaletach; prowadzona podczas lekcji, tajona przed nauczycielem korespondencja; „bazgranie” w zeszytach i książkach służące indywidualnej ekspresji, naruszające wizualną i treściową organizację książki *etc.*)⁴².

Jednak najnowsza poezja polska dowodzi, że nie tylko akt pisania może mieć antysystemowy potencjał – w tej roli działa również sam wykorzystywany do pisania przedmiot. W wierszu *Nieodwracalne skutki rusyfikacji* Krzysztofa Jaworskiego typowe zajęcie znudzonego ucznia staje się częścią przygotowań do misji wojskowej, a długopis „Zenith 5” („W tym czasie modne były długopisy „Zenith 5”. / Poleciałem do matki wypłakać taki długopis”⁴³) przypomina karabin:

Potem siedziałem w ławce, oddając się z upodobaniem
rozkręcaniu i skręcaniu długopisu „Zenith 5”.
Tak długo, aż na pamięć znałem najdrobniejszą cząstkę.
Umiałem go rozłożyć i złożyć nawet pod ławką.
Nawet z zamkniętymi oczami.

Uczeń przeżywa grozę dekonspiracji, kiedy sprężyna (część długopisu, ale i broni palnej) przez przypadek zostaje wystrzelona – i to w rosyjski cel:

⁴² M. Rakoczy, *Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności*, „Teksty Drugie” 2014, nr 2, s. 87.

⁴³ K. Jaworski, *Drażniące przyjemności (1988-2008)*, Wrocław 2008, s. 145.

Kiedyś przez nieuwagę doprowadziłem do wystrzelenia sprężyny,
która poszybowała wysoko,
w kierunku gazetki z Dzierżyńskim, i opadła
na środek klasy, niemrawo jak pilot Gagarin,
za co zostałem upomniany.

„Atak” na Dzierżyńskiego uzupełniony zostaje antyrosyjskim porównaniem („niemrawo jak pilot Gagarin). „Skutki rusyfikacji” (ukazanej poprzez rozpoczęte „wcześnie, / już w młodszych klasach podstawówki” lekcje kojarzonego z reżimem języka) są odwrotne od zamierzonych („I chociaż z rosyjskim szło mi ciężko. / I miałem nawet wylecieć ze studiów”). Okazują się za to faktycznie „nieodwracalne”, skoro nawet dziś daje o sobie znać poczucie (wojskowej) misji – w finale wiersza wyrażone wprost i wzbogacone o nauczkę płynącą z opisanego wcześniej „falstartu”:

Do dziś potrafię z zamkniętymi oczami rozkręcić
i skrócić na powrót długopis „Zenith 5”, nabożnie, jak
tajny agent z misją zabicia prezydenta.
Uważając na sprężynę.

Adam Zagajewski pisze w *Lekkiej przesadzie*:

Wiersz jest jak twarz ludzka – jest jednocześnie przedmiotem, dającym się zmierzyć, opisać, skatalogować, i apelem. Apelu można wysłuchać, albo można go zignorować, lecz trudno ograniczyć się do mierzenia go metrem. Trudno mierzyć wysokość płomienia przy pomocy szkolnej linijki⁴⁴.

Najwyraźniej „szkolna linijka” nie sprawdzi się w mierzeniu poezji, ale wierszowe zastosowanie znajduje w tomie *Asymetria* szkolny ołówek⁴⁵. Autor przenosi pisarskie przybory na wyższy (bo wręcz niebiański) poziom w wierszu *Ołówek*. Przedstawiona tam praca aniołów ukierunkowana jest na przyszłość („Anioły nie mają już dla nas czasu; / pracują teraz dla przyszłych pokoleń”⁴⁶) i ukazana zostaje wśród szkolnych rekwizytów – nie tylko tytułowego ołówka, ale również zeszytów:

⁴⁴ A. Zagajewski, *Lekka przesada*, Kraków 2011, s. 12.

⁴⁵ Przydaje się także, chociaż mniej pierwszoplanowo, ekierka. W wierszu *Podróż ze Lwowa na Śląsk w roku 1945* poczucie obcości w szkolnym budynku (a szerzej – na poniemieckim terenie), z jego obcą kulturowo przeszłością, porządkiem i śladem traum wyrażają wersy: „nie domyślam się jeszcze że szkoła / z jej pruską cegłą będzie pachniała / bismarckiem, ekierką i blizną” (tenże, *Asymetria*, Kraków 2014, s. 64-65).

⁴⁶ Tamże, s. 69.

pochylone nad szkolnymi zeszytami
piszą i mażą, poprawiają
skomplikowane schematy
nadchodzącego szczęścia
trzymając w ustach
gruby żółty ołówek –

W tego typu niebiańskich zamysłach ołówek zdaje się najwygodniejszym rozwiązaniem – w przeciwieństwie do przywoływanego wcześniej długopisu. W przyszłości nic bowiem nie wydaje się pewne, a dzięki używaniu ołówka „schematy / nadchodzącego szczęścia” można „poprawić”, napisane słowa „zmazać” („piszą i mażą, poprawiają”). Wszelkie braki da się też łatwo wytłumaczyć – anioły przecież dopiero się uczą. Są

jak dzieci na pierwszej lekcji,
pod okiem nauczycielki,
która uśmiecha się łagodnie.

Z poezji można więc odczytać przemiany piśmienniczych obyczajów (od pióra do długopisu), a w szkolnym piórniku znaleźć prawdziwe skarby – od przyjaciół dzieciństwa (do których zaliczać się może, jak w bajce Herberta, także sam piórnik) przypominających o tym, co utracone, i uświadamiających popełnione błędy (akurat nie te w pisowni), poprzez „wiosło” z piórnika córki i tajną broń długopisu „Zenith 5”, aż po ołówki, którymi posługują się aniołowie planujący ludzką przyszłość. Nie wystarczy jednak mieć czym pisać – trzeba mieć jeszcze w czym.

„Humor” zeszytów

Nie wszystkie zeszyty w poezji należą do szkolnego ekwipunku. Mogą dotyczyć całkiem dorosłych doświadczeń i pisarskiej twórczości (jak w *Pochwale zeszytu w kratkę* Urszuli Koziół czy *Zaczętym zeszycie* Agnieszki Osieckiej). Wiele z nich ma jednak konotacje edukacyjne, a poetycki „humor zeszytów” często nie jest szczególnie wesoły...

Osiecka w tekście *Na serwetkach* monolog kobiety zwiedzionej przez mężczyznę kończy pełnym goryczy wyznaniem:

I pomyśleć,
że chciałam ci oddać wszystkie grube książki
wszystkie rzeczy po ojcie
i wszystkie kajety wypełnione „językiem polskim”,
słupkami rachunków sumienia
i miłością⁴⁷.

Zawartość zeszytów to treści szkolne i egzystencjalne równocześnie, „kajety” mają w sobie to, co mówi, czuje i przeżywa zakochana kobieta. Podobna emocjonalna metafora – chociaż bardziej optymistyczna – pojawia się w *Jeszcze w zielone gramy* Wojciecha Młynarskiego, gdzie to, co podyktuje nadzieja, zostaje zapisane „w serca kajeciku”⁴⁸. Warto też w tym miejscu przypomnieć (przywołany w rozdziale drugim) *Zeszytik z pierwszej klasy* tego samego autora – dzieje politycznej władzy opowiedziane poprzez wierszyki z pierwszych stron szkolnych zeszytów (własnego, siostry, córki – uszeregowanych dodatkowo według stanu utrzymania i charakteru pisma). Ale w zeszycie do pierwszej klasy można według Młynarskiego notować także poważniejszą twórczość. W tekście *Kozłowski i anioł* poetom, którzy mają „drukarki i komputery”⁴⁹, znają dużo metafor i rymów, są syci i zadbani, przeciwstawiony zostaje tytułowy Kozłowski. On wprowadzie niepostępowo „gryzmoli swe wiersze / w zeszycie do pierwszej klasy”, ale za to może liczyć na natchnienie w postaci anioła. Podnosi on Kozłowskiemu poprzeczkę poprzez przysparzanie mu trosk, a w efekcie Kozłowski jest poetą lepszym – choć biedniejszym – od nowoczesnych kolegów:

Kozłowski pisałby wiersze głupsze,
kosił grosz miły,
lecz jak na kogoś anioł się uprze,
to nie ma siły...

Mniej optymizmu wobec notowanej w szkolnej zeszytach poezji wykazuje Herbert w utworze *Do Ryszarda Krynickiego – list*. „Niewiele zostanie Ryszardzie naprawdę niewiele”⁵⁰ – tak autor *Raportu z obłożonego Miasta* pisze o dwudziestowiecznej poezji, która odrzuciła piękno na rzecz spraw publicznych, podjęła „walkę z tyranią kłamstwem zapisy cierpienia”, mając przeciwników „nikczemnie małych”. Herbert w znanej frazie pyta: „czy

⁴⁷ A. Osiecka, *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*, t. 1, Warszawa 2009, s. 310.

⁴⁸ W. Młynarski, *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*, Kraków 2007, s. 40.

⁴⁹ Tamże, s. 129.

⁵⁰ Z. Herbert, *Wiersze zebrane...*, s. 464-465.

warto zatem zniżyć świętą mowę / do bełkotu z trybuny do czarnej piany gazet”. I chociaż nie decyduje się na odpowiedź, jak pisać uniwersalnie, pięknie i afirmująco wbrew wymagającym interwencji czasom („ja tego nie wiem”), to nie ma złudzeń wobec oceny, jaką historia wystawi takiej doraźnej twórczości:

nasze zeszyty szkolne szczerze udręczone
ze śladem potu łoż krwi będą
dla korektorki wiecznej jak tekst piosenki pozbawiony nut
szlachetnie prawy aż nadto oczywisty

Sam fakt, że poezja zapisywana jest w zeszytach, nasuwa myśl o drugim obiegu – być może to niedrukowane oficjalnie (lub pisane całkiem „do szuflady”) tomy wierszy. Równocześnie jednak pojawia się analogia z sytuacją ucznia, który wprawdzie wkłada wiele wysiłku w to, co robi, ale nie wychodzi poza prosty, „zadany” materiał. Zaangażowany poeta (niczym Brytyjczycy w ponurych obietnicach Churchilla) naznacza los i dzieło „śladem potu łoż krwi”, jednak z perspektywy czasu jego wiersze pozbawione kontekstu („nut”) wydadzą się naiwne, oczywiste, właśnie „szkolne”⁵¹.

Często zeszyty mieszczą treści osobiste, niepolityczne. Droga opisana w *Zeszycie* Anny Kamieńskiej jest „jak proch w trumnie otwartej”⁵², okazuje się „wychodzona wymodlona”, widać na niej ślady stóp równocześnie dziecka i dorosłego („bose dziecinne pantofelki / na ślubnym obcasie”), które zostają przedstawione jako „pismo stóp pogmatwane”. Wiersz kończy szkolne porównanie. Ślady na drodze wyglądają

⁵¹ Zob. P. Śliwiński, *Poezja, czyli bunt*, [w:] *Poznanie Herberta 2...*, s. 154-156; pierwotny druk: *Czytanie Herberta*, red. P. Czapliński, P. Śliwiński, E. Wiegandt, Poznań 1995, s. 36-48. Metaforę szkolnego zeszytu w mówieniu o poetyckiej twórczości wykorzystuje także Tymoteusz Karpowicz, pisząc o poezji Krystyny Miłobędzkiej: „Idąc za Novalisem bacznie zważa na to, by jej słowo »codzienne« było natychmiast baśniowe i wyrwanie kartki z zeszytu szkolnego – krwawiło jako miejsce świeckiej epifanii. Dokonuje też odwróconego czarodziejstwa: nadaje prawo życia martwym obiektom, by je zmienić w słowo: słowu zamienionemu w rzecz przeciwstawia więc rzecz zamienioną w słowo. Są to podstawowe antynomie dziania się w jej poezji. Zeszyt w kratkę, który przeistacza się w całą szkołę, jest zobowiązany do przypomnienia, co uczennica tamtych czasów już zapomniała” (T. Karpowicz, *Metafora otwarta. O poezji Krystyny Miłobędzkiej*, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/metafora-otwarta-o-poezji-krystyny-milobedzkiej/> [data dostępu: 27.11.2015]). Karpowicz cytuje wiersz *** [zgubiona i przywiązana...] z tomu *Wykaz treści* (1984), ale warto zauważyć, że pojawia się nim nie zeszyt szkolny, lecz zeszyt w kratkę („czy ktoś cię widział wychodzącą z zeszytu w kratkę”), a klaustrofobiczny świat języka zapisywanego w zeszytach, w którym przebywa się jakby za kratkami, oddzielony jest od świata „rachunków” poza zeszytem – świata, w którego skład wchodzi między innymi szkoła („czy ktoś cię widział wchodzącą do zeszytu w kratkę po całym / dniu rachunków, co każda ma, co każda z nas ma i winna: / państwo dziecko mąż dom szkoła biuro” (K. Miłobędzka, *Zbierane, gubione* (1960-2010), Wrocław 2010, s. 155-156). Z kolei tytuł utworu Jarniewicza *Zeszyt do rachunków* nasuwa myśl o zeszytach szkolnym. Rachunki okazują się egzystencjalne („Na co liczę? Co się / liczy? Co będzie mi policzone?”), ale treść wiersza nie dookreśla samego zeszytu – równie dobrze w zeszytach można wszak prowadzić budżet domowy (J. Jarniewicz, *Woda na Marsie*, Wrocław 2015, s. 21).

⁵² A. Kamieńska, *Milczenia i psalmy najmniejsze*, Kraków 1988, s. 38.

jak szkolny zeszyt w trzy linie pod płotem
błotem obryzgany
kołem przekreślony

Droga ta wydaje się – w mało oryginalnej metaforze – ścieżką życia od dzieciństwa po śmierć, przez trudy i dobre momenty („osty przy niej zakurzone ziele”). Wspomnienia nie układają się jednak w prostą opowieść, ślady są pogmatwane, zniszczone tym, co nastąpiło potem i je zatarło – także w pamięci. O czasie, z którym trzeba się liczyć wobec jego cierpliwej, ale niszczącej siły, traktuje również wiersz *Z zeszytu do przyrody* Jerzego Ficowskiego. Mieczysław Jastrun z kolei za pomocą podobnej metaforyki próbuje w *Kredowych kołach* unieważnić upływ czasu, różnicę między zapamiętanym i dawno utraconym latem a dniem dzisiejszym: „To nic, to przeoczenie, kleks w zeszycie, poprawka / W dacie iluś tam lat, na ławce jakiejś tam szkoły”⁵³.

Życiorys zapisany w szkolnym zeszycie pojawia się też w utworze *Z życiorysu* Tadeusza Różewicza:

tak
na tej kartce
ze szkolnego zeszytu syna
mieści się mój życiorys
zostało jeszcze trochę miejsca
zostało kilka białych plam⁵⁴

Spisana biografia pozwala wydobyć sensy polityczne. Pojawiają się „białe plamy”, czyli elementy życiorysu, o których pisać nie można, ale których istnienie na kartce widać jeszcze wyraźniej. A już samo pisanie życiorysu to charakterystyczny znak systemu socjalistycznego (wiersz pochodzi z opublikowanego w 1962 roku tomu *Twarz trzecia*). Zaakcentowane zostają jednak również sensy egzystencjalne – to, co chce się ze swojego życia ująć w słowa, okazuje się zaskakująco zwięzłe (skoro mieści się na kartce z zeszytu). Zapis uświadamia, że „zostało jeszcze trochę miejsca”, tak jak zostało jeszcze trochę (ile?) czasu do śmierci, ale daje równocześnie nadzieję na dodanie czegoś do aktualnej wersji („po pewnym czasie / dorzucę parę słów”). To nietypowy życiorys, poza datą urodzenia nie ma

⁵³ M. Jastrun, *Poezje zebrane*, t. 1, Warszawa 1984, s. 447-448.

⁵⁴ T. Różewicz, *Poezja*, t. 2, Wrocław 2006, s. 307. Z kolei w *Uśmiechach* Różewicz przedstawia żartobliwe wykorzystanie zeszytów, prezentując cykl *Portrety z zeszytów szkolnych*, na który składają się: *Jul Słowacki*, *Nasz Wieszczyk Adam*, *Nasz Trzeci Wieszczyk* i *Cyprian K. Norwid*.

w nim ważnych dat i wydarzeń („spytaj o to innych”), są za to możliwości korekt („tylko dwa zdania wykreśliłem / ale jedno dopisałem”) i odmienne zakończenia, jeszcze nieostateczne:

mój życiorys kończył się
już kilka razy
raz lepiej raz gorzej

Poważny problem ma ojciec z utworu *Odrobinka* Bohdana Zadury. Wiersz należy do cyklu *Z zeszytów do przyrody, historii i polskiego*, ale jako jedyny dotyczy sytuacji dosłownie z zeszytem związanej – i to z zeszytem szczególnym, dzienniczkiem lektur. Dziecko na początku nie wie, co dokładnie powinno napisać:

pani mówiła
że trzeba wpisać
tytuł autora
i parę zdań⁵⁵.

Ojciec podpowiada więc w dobrej wierze, żeby napisać „książka podobała mi się / dlatego że”, a odpowiedź córki mocno go niepokoi:

napiszę że mi się
nie podobała
bo Odrobinka nie wyszła za mąż za syna
Ropuchy tylko za księcia Elfów bo ta książka
jest głupia bo zwyciężyło w niej dobro a nie
zło

Jak zareagować na taką deklarację? Ucieszyć się, że dziecko myśli samodzielnie i nie dostosowuje się do wygodnej szkolnej formułki? Czy raczej się zmartwić, że zło okazuje się bardziej fascynujące niż dobro? Zaskakujące w kontekście dziecięcej wypowiedzi zwycięstwo zła podkreśla dodatkowo wyeksponowanie go po przerzutni i oddanie mu w posiadanie całego wersu. A może to znak czasów i postępującego rozpadu wartości, skoro nie obowiązuje już moralne przekonanie, że dobro (Elfy) powinno zawsze zwyciężyć zło

⁵⁵ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 1, Wrocław 2005, s. 373. Zob. zaproponowane przez Tomasza Cieślaka zestawienie tego utworu z *Frontem* T. Jastruna (T. Cieślak, „*Głos to jest echo innych głosów i patrzenia*”. *Sommer i Zadura*, [w:] tegoż, *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*, Łódź 2011, s. 179-184).

(Ropuchy)? I czy ojciec nie ma prawa już z góry martwić się przyszłymi wyborami córki, która na miejscu Odrobinki pewnie inaczej „napisałaby” tę matrymonialną baśń? Te refleksje – od uniwersalnego problemu fascynacji złem, przez upadek wartości w kolejnym pokoleniu, aż do kwestionowania gustu dziecka – jeśli nawet przechodzą przez myśl ojcu z tekstu, nie znajdują rozstrzygnięcia. To córka, w charakterystycznym dla młodego wieku biało-czarnym (czy w tym wypadku raczej czarno-białym, bo z wyraźnym przewartościowaniem tradycyjnych norm) widzeniu świata, wie, czego chce. I skonfundowany dorosły chyba trochę zazdrości jej braku dylematów, bo sam nie potrafi poradzić sobie w tej, sprowokowanej pracą domową, międzygeneracyjnej debacie etycznej:

moje dziecko
za trzy miesiące kończy dziewięć lat
i wie już co chce napisać
a ja nie wiem co mu powiedzieć

A skoro mowa o determinowanym metryką podejściu do „lektur”, to warto przywołać wyrazistą metaforę z najnowszego tomu Lipskiej. „Państwo przestało już być / lekturą obowiązkową *mówią*”⁵⁶ – brzmiały inicjalne wersy *Buntu młodych*. Różnice w postrzeganiu związków z ojczyzną przełożona zostaje na język szkolny, na odmiennosc kanonu tekstów. Młodzi deklarują: „Zaczytujemy się w tym / w czym chcemy” – i wyjeżdżają („i rozjeżdżamy się na wszystkie strony”). Także zmianę podejścia do przeszłości wyraża terminologia edukacyjna: „Możesz ale nie musisz / wkuwać bankructwa wieków”.

Szkolny tornister w wierszach jest pojemny, bo wszystko zależy od tego, jakie wątki poetyckie się do niego „włoży”. Na podobnej zasadzie pojemny jest zeszyt – znaczy tyle, ile wpisane w niego treści. A te są bardzo zróżnicowane: miłość, nadzieja, poezja (ta „natchniona”, ale i ta zaangażowana) oraz historia: dotycząca kraju lub osobista. Zeszyty mają namacalną, przedmiotową formę, ale liczą się dzięki temu, co w środku. Tak jest również w przypadku kolejnego elementu szkolnej wyprawki – książek.

⁵⁶ E. Lipska, *Czytnik linii papilarnych*, Kraków 2015, s. 38-39.

Ala ma kota i wzięcie

„Ostrożnie otwierajcie bramy podręczników”⁵⁷ – przestrzega T. Jastrun w wierszu *W książkach*, utworze o „zamarzniętym” kraju, „Gdzie w trumnach z mroku i ciszy / Snem wiecznym śpią poeci”. W tym ujęciu książki są martwe, „płaskie”, odczłowieczają swój przedmiot badań i nie oddają prawdy ludzkiego cierpienia („Obok chłopiec bez twarzy / Z krukiem milczenia w rękach”). Podręczniki to w ogóle przedmioty podstępne – także dlatego, że od dziecięcych lat mogą sączyć w uczniowskie umysły różne treści. Oczywiście tak prowadzona indoktrynacja nie zawsze działa zgodnie z oczekiwaniami. Problem stanowić może choćby oderwanie programowych treści od życia, ich abstrakcyjność i nuda. Adam Ważyk we fragmencie *Poematu dla dorosłych* piętnuje sytuację, „kiedy miedziaki nudziarstwa / zagłuszają wielki cel wychowawczy”⁵⁸. Zaszczepienie pożądanых idei nie może się powieść, jeśli metody są „drapieżne” i niezwiązane z prawdziwym życiem („sępy abstrakcji wyjadają nam mózgi”), uproszczone i oparte na „magicznym” myśleniu („redukuje się język do trzydziestu zaklęć”), pozbawione wyobraźni („gaśnie lampa wyobraźni”). Jako jedną z przyczyn zagrożenia głupotą („wtedy nam grozi tępota”) wymienia poeta fakt, że „zamyka się uczniów w podręcznikach bez okien”. Wpajanie ideologii nie może więc być „duszne” („bez okien”), zredukowane do przymusu i ograniczające horyzonty („zamyka się”).

Te rozsądne przestrogi nie zmieniają faktu, że PRL zakłamywał wizję historii i narzucał ją obywatelom – także poprzez podręczniki „bez okien”. Na przykład Zagajewski pokazuje, że przedstawione w podręcznikach wzorce nijak mają się do rzeczywistości, stają się symbolem zakłamania systemu. Prawdziwi, ideowi komuniści są tylko w nieprzekonujących szkolnych czytankach:

Nigdy nie spotkałem komunisty
Bohaterowie szkolnych czytanek
rozpadali się jak zetlałe wstążki⁵⁹

Wynika z tego świadomość, że w przyszłości podręczniki nie będą stanowiły wiarygodnego źródła wiedzy o epoce zmagania z systemem. Stanisław Barańczak, w dedykowanym Krystynie i Ryszardowi Krynickim wierszu *Co będzie świadectwem*,

⁵⁷ T. Jastrun, *Węzeł polski...*, s. 48.

⁵⁸ A. Ważyk, *Wiersze wybrane*, Warszawa 1982, s. 124 (cały *Poemat dla dorosłych*: s. 119-129).

⁵⁹ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane*, Kraków 2007, s. 31.

nadzieję na to, że ktoś „da kiedyś naszej prawdzie otwarte świadectwo”⁶⁰, widzi w dziecku zadającym pytania. Nie można bowiem liczyć ani na gazety (reżimowe), ani na literaturę (cenzurowaną lub wydawaną podziemnie) – ani właśnie na podręczniki, które stanowią narzędzie władzy, a nie prawdy: „Nie nasze podręczniki historii, których nikt / nie otworzy, bo i po co”. Także Antoni Pawlak, w tekście *Ponad siły*, buntuje się przeciw temu, że trzeba oddzielać „Historię od zmiennych jak pogoda / podręczników szkolnych”⁶¹. Z kolei Ficowski w wierszu *Opowiem ci historię* proponuje historię „jeszcze ciepłą / od oświęcimskim pieców”⁶², „jeszcze mroźną / od śniegów kołomy”, pokazując konieczność konspiracji („ale jej nie powtarzaj”) i demaskowania przekłamań w oficjalnym przekazie na temat wojennych wydarzeń:

nie ma jej w podręcznikach
by nie pobrudzić
białych plam
na mapie czasu i czasów.

Ale podręczniki historii mogą być nawet bardziej niebezpieczne, kiedy symbolizują samą historię. W *Miodzie* Lipskiej, wierszu o imperium pszczoł, w którym nietrudno dostrzec metaforę imperium ludzkiego, przedstawione zostają między innymi zróżnicowane losy tych, „którym udało się z imperium zbiec”⁶³. Wersy:

Czasami giną
w gwałtownie zamykanych
podręcznikach historii.

łączą obraz owadów zgniatanych między okładkami książki z wizją ludzi uśmierconych przez gwałtowne zawirowania historii – być może stojących się potem już tylko „martwą” wzmianką w odrzucanym ze zniecierpliwieniem podręczniku. A jednak niektórzy i tak próbują się tam znaleźć – choćby ironicznie sportretowany bohater *Męczennika* Juliana

⁶⁰ S. Barańczak, *Wiersze zebrane*, Kraków 2007, s. 189.

⁶¹ A. Pawlak, *Akt personalny. Wiersze z lat 70., 80., 90.*, Gdańsk 1999, s. 62-67. Wiersz ten poprzez przywołania szkolnych podręczników demaskuje niezgodność między wpajaniem przez tradycję i oficjalne przekazy patriotyzmem („z nami wszystkimi miłującymi Ciebie / od pierwszego podręcznika”) a widzianą na własne oczy kondycją Polski, uniemożliwiającą utrzymanie wiary w państwo („to wszystko jest tylko kolejnym wymysłem / szkolnych podręczników – bo / [...] / co innego stało się z Tobą / że coraz trudniej jest się do Ciebie przyznać”). Warto przypomnieć też metaforę wydarzeń przełomowych z utworu *Dojrzewanie* tego autora: „próżno nas szukać na ulicach / gdzie właśnie piszą się podręczniki historii” (tamże, s. 82-91).

⁶² J. Ficowski, *Gorączka rzeczy*, Warszawa 2002, s. 139.

⁶³ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 125.

Kornhausera („chce zmieścić się w podręczniku historii / wchodzi więc w mundur cierpienia i nastawia piers”⁶⁴).

W poezji pojawiają się nie tylko podręczniki do danego przedmiotu (czasem nietypowego – za przykład posłużyć może tytuł tomu Witolda Wirpszy *Nowy podręcznik wydajnego zażywania narkotyków*), ale także te należące do konkretnego typu szkolnych publikacji. Marta Podgórnik wiersz, w którym seksualne doświadczenie „reprodukuje [...] czytelne podziały na męską dominację i kobiecą uległość”⁶⁵, tytułuje *Repetitorium dla adolescencji*. Wspomnieniowo-propagandowy utwór Juliana Przybosia z tomu *Najmniej słów* (1955) nosi podobny tytuł: *Repetitorium*, ale słowo to odsyła do typu zajęć, a nie książek („na poetyckie repetitoria / ukrywanej wesoło nędzy?”⁶⁶). W tekście występuje jednak inny podręcznik, który pozwala scharakteryzować zmagania twórcze:

Ile się trzeba było namęczyć, nakreślić
i z palcem wskazującym na lipach, jaworach
sylabizować jak w elementarzu
poetycki, czarnoleski drzewostan –
wszystko po to tylko, ażeby z gęstwiny
jeden wierszyk wydębic
i odpocząć na chwilę w cieniu
jego liści i żółędzi!

Najwyraźniej zachował się w poetyckiej wyobraźni właśnie ślad podręcznika wyjątkowego, pierwszego: *Elementarza* Mariana Falskiego. Fenomen wielogeneracyjnego zasięgu publikacji częściowo wyjaśnia fakt, że wznawiana jest do dziś, a pierwsze wydanie, zatytułowane *Nauka czytania i pisanie dla dzieci*, ukazało się w... 1910 roku⁶⁷.

Podobnie jak w przypadku przywoływanych wcześniej podręczników można kwestionować zgodność świata znanego z elementarza z rzeczywistością. Herbert w bajce *Dzieci z książki* kpi z idealizowanego, nachalnie dydaktycznego obrazu bohaterów czytanek⁶⁸:

⁶⁴ J. Kornhauser, *Zasadnicze trudności*, Warszawa 1979, s. 25.

⁶⁵ A. Kałuża, *Seks odczarowany: Długi maj Marty Podgórnika*, [w:] *też*, *Bumerang...*, s.131.

⁶⁶ J. Przyboś, *Utwory poetyckie*, t. 1, Kraków 1984, s. 306-307.

⁶⁷ Historię tego i kolejnych wydań opisuje Piotr Sarzyński (zob. P. Sarzyński, *Ala nie ma kota*, „Polityka” 2002, nr 36, s. 79-81).

⁶⁸ Nachalna dydaktyka w socrealistycznym duchu to cecha „elementarza” na przykład w wierszu Wisławy Szymborskiej *Z elementarza* z tomu *Dlatego żyjemy* (pierwsze wydanie w 1952 roku): „Najwyższą formą materii / jest człowiek, ziemi mieszkaniec. / Najwyższą formą istnienia – / świadome jego działania. / Najwyższą formą działania – walka o pokój tej ziemi. / Najwyższą formą tej walki – siłami walczycy wspólnymi. // O tak, bracia, o tak. / Siłami walczycy wspólnymi” (W. Szymborska, *Dlatego żyjemy*, Warszawa 1954, s. 26).

Ala myje kotka. Janek chodzi do szkoły i pomaga mamie. Franka wszyscy chwalą. Ala nigdy nie płacze. Janek nie obgryza paznokci [...]. A Franek nigdy nie podstawił nogi.

To są wszystko dzieci ze śmiesznego raju zwanego elementarzem⁶⁹.

Nieskomplikowany świat idealnych dzieci jest w swojej przesadzie i naiwności „śmieszny”, chociaż sprawia pozory „raju”. A jednak – mimo prostoty (a może właśnie ze względu na nią?) – elementarz służy w licznych wierszach ukazywaniu, oswajaniu i objaśnianiu zjawisk pozaszkolnych. Bywa choćby symbolem zakładanej, ale przekreślonej polityką wspólnoty jak w wierszu T. Jastruna *Kontrolowane rozmowy*. Ktoś prowadzi rozmowę, a ktoś stoi po drugiej stronie barykady i podsłuchuje, chociaż kiedyś wszystkim wpajano te same wartości, wszyscy zaczynali naukę świata od tego samego tekstu:

A przecież wszyscy troje
Uczyliśmy się
Z tego samego elementarza⁷⁰

Rozmowa kontrolowana staje się pretekstem do retorycznych pytań. Co stało się „po drodze”? Jak doszło do tego, że życiowa ścieżka poprowadziła kogoś od „tego samego elementarza” – „do krzesła / Po tamtej stronie”? I czy to możliwe, że ten ktoś „naprawdę uwierzył” w sens zniewolenia symbolizowanego przez podsłuchiwanie cudzych rozmów („W bezsens który stał się prawem / I w prawo bez-sensu”)? Częściową odpowiedź daje Ernest Bryll w *Widoku na park Arkadia*, zamieszczonym w tej samej antologii poezji stanu wojennego. Uczniowie „bawiący się w porządek”⁷¹ naśladują żołnierzy, a w obliczu kuszącej, imponującej władzy wojskowej porzucają zbędną w ich mniemaniu szkolną wiedzę i idą „Ze zwiniętymi w pałki szkolnymi mapami / Zostawiwszy tornistry niepotrzebnych książek”.

Elementarz może być też metaforą świata lub jego wybranego aspektu. W utworze Juliana Tuwima *Lekcja* elementarzem stają się obrazy wojenne, a tekst stylizowany jest na edukacyjny wierszyk dla dzieci:

⁶⁹ Z. Herbert, *Bajki...*, s. 70. Ryszardowi Krynickiemu nie udało się odczytać drugiej części piątego zdania. Wydawca informuje jednak, że pierwsza wersja drugiego akapitu brzmiała: „Biedne dzieci z elementarzy nie mają czasu na życie prywatne”, a w spisach bajek tytuły tekstu to *Dzieci z książek* i *Dzieci z elementarza* (zob. R. Krynicki, *Przypisy*, [w:] Z. Herbert, *Bajki...*, s. 88).

⁷⁰ *Poezja stanu wojennego. Antologia wierszy, piosenek, kontrafaktur, parafraz i fraszek*, red. A. Skoczek, Kraków 2014, s. 97.

⁷¹ Tamże, s. 191.

Ucz się, dziecko, polskiej mowy:
To przed domem – to są groby,
Małe groby, wielki cmentarz...
Taki jest twój elementarz⁷².

Stylizacja ta sprowadza trudną do oswojenia problematykę wojennego okrucieństwa do tego, co znane i codzienne. Z drugiej jednak strony kontrast słownictwa kojarzonego z małym uczniem i jego ekwipunkiem („elementarz”) nie łagodzi okrucieństwa poetyckiego obrazu, lecz jeszcze je wzmacnia. A jeśli uznać elementarz za tekst pierwszy, kształtujący na całe późniejsze życie, to przeraża myśl o wojnie jako doświadczeniu fundującym⁷³.

W wierszu Ficowskiego *Zaległości* (już tytułem odsyłającym do szkolnego rejestru) słowa z elementarza, związane z bezpieczeństwem i tradycją, miały dawniej moc osławiania rzeczywistości:

Elementarz matczyzny
rebus gęsty od rycin i liter
osławiaj i rzeczy i słów⁷⁴

Jednak w nowych realiach słowa odnoszące się do dawnych miejsc i ludzi straciły znaczenie („niegdyś zdomowione / zdziżały dziś nie do nazwania”), a wraz z nimi utracono tajemnicze „Coś”:

i jeszcze Coś niepodobne do niczego
o zgubionej nazwie
Coś co nie umie się podszyc
pod nowe pozory

Stąd konieczność uczenia się „starego” na nowo, ocalenia tego, co minione, powrotu do „zaległości”: „Więc odrabiaj te zaległości / i sylabizuj pismo obrazkowe”. Ten elementarz (odszyfrowywany podręcznik, ale i reprezentowany przez niego dawny świat) nie jest już czymś oczywistym, wymaga pracy podobnej do nauki czytania („sylabizuj”), ale równocześnie – odmawiany niczym modlitwa – nabiera sensów wręcz sakralnych:

⁷² J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 2, Warszawa 1971, s. 313.

⁷³ Por. K. Czaja, *Liebert, Tuwim – do tablicy. O skamandryckiej metaforyzacji szkolnej*, [w:] *Skamander. Tom 11. Reinterpretacje*, red. M. Tramer, A. Wójtowicz, Katowice 2015, s. 351-366.

⁷⁴ J. Ficowski, *Gorączka...*, s. 235-236.

i święć raz jeszcze wielkie chrzciny świata
[...]
odmawiaj stary elementarz
obrzędki pani konopnickiej
i kaligrafii bogobojnej
amen

Treść wiersza Mirona Białoszewskiego *Z elementarza istnienia* stanowią ciało, natura i przedmioty oraz ich wzajemne powiązania, których nie należy rozbijać (ręka, która „mówiła [...] / i teraz śpi”⁷⁵, plecy, które „kwitną głowami / po kolei więdną”, „wiadro świecące – / jak skóra na człowieku”). Podobna jest wizja z tekstu Jerzego Harasymowicza *Elementarz*, chociaż tu rządzi nie tyle zasada wspólnoty stworzeń i przedmiotów, co szereg obrazowych skojarzeń elementów pochodzących z różnych rejestrów. I tak na przykład wół „wypuszczający dym uszami”⁷⁶ przypomina dom, pogrzebacz – psa, a człowiek to

Ten wór
zielonej trawy
wznoszący do góry rękawy

W wierszu Kamieńskiej *Zajac* tytułowe zwierzę staje się źródłem emocji: „to nie szloch to westchnienie / uradował mnie szarak w lesie”⁷⁷. Następuje ciekawe odwrócenie: zajac jest „jak prawdziwy / jak z książki dla dzieci”, jakby to obrazki zapamiętane z czytanek były realne, „prawdziwe” i służyły jako punkt odniesienia dla tego, co się widzi poza książką (podobnie będzie na przykład w wierszu Marii Cyranowicz *Całe życie wakacji*, w którym „osa jak natrętna znowu atakuje / dokładnie jak w elementarzu”⁷⁸). Rozważając połączenie śmierci i związanego ze szkolnymi rekwizytami dzieciństwa w *Zajacu* i w cytowanym wcześniej *Zeszycie*, Iwona Gralewicz-Wolny zauważa:

Napięcie emocjonalne wierszy o dzieciństwie zostaje osiągnięte przez wprowadzenie do tekstu motywu śmierci; w jej pobliżu dzieciństwo jawi się wprawdzie jako czas radości i bez troski, lecz wraz z bolesną świadomością, iż jest to czas bezwzględnie i nieodwołalnie ograniczony, podobnie jak czas całej ludzkiej egzystencji. Powrót do dzieciństwa jest w tym wypadku ostatnim spojrzeniem za siebie, rzucanym na chwilę przed śmiercią. Śmierć osadzona w kontekście (i kontraście) dzieciństwa-pierwszego etapu życia jest bardziej przerażająca i okrutna.

⁷⁵ M. Białoszewski, *Obroty Rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*, Warszawa 1987, s. 79.

⁷⁶ J. Harasymowicz, *Wybór wierszy*, t. 1, Kraków 1986, s. 293.

⁷⁷ A. Kamieńska, *Milczenia i psalmy...*, s. 37.

⁷⁸ *Antologia nowej poezji polskiej. 1990-2000*, red. R. Honet, M. Czyżowski, Kraków 2004, s. 50.

Konfrontacja: dzieciństwo/początek życia – śmierć, przemawia do czytelnika swą grozą, niemal fizycznie zaciskając jego gardło niezdolne do manifestacji rozpaczy, czy tym bardziej, protestu. W *Zającu* i *Zeszyście* zabieg ten przybiera stosunkowo „łagodną” (lecz nie pozbawioną wyrazu) formę przywołania symboli dzieciństwa („szkolny zeszyt w trzy linie”, książka dla dzieci, elementarz, bosa stopy dziecka)⁷⁹.

Finał wiersza *Zajac* metaforyzuje rzeczywistość właśnie jako elementarz, z którego człowiek się uczy, ale nawet blisko końca życia nadal „przerabia” się poziom elementarny (i elementarzowy): „uczę się na nowo z elementarza / tego świata z którego odchodzę”. Jerzy Zagórski także skupia się na kwestiach „elementarnych”, zadając w utworze *Pytania elementarne* (z wydanego w 1975 roku tomu *Komputerie i dylematy*) pytania o kondycję świata, na przykład: „Dlaczego nieszereg byłby neologizmem, skoro nierząd jest stary jak świat?”⁸⁰. Listę kończy pytanie o możliwość sukcesu, wprost nawiązujące do elementarza: „Czy dlatego ele mele dudki są ubocznym skutkiem elementarza, / Ponieważ gospodarz malutki nie docenił swych szans na cesarza?”. Inaczej – chociaż tytuł odwołujący się do awansu społecznego mógłby sugerować podobieństwo – jest w wierszu *Świadomość klasowa* Sośnickiego. Poznawanie świata ma tu różne poziomy zaawansowania, do których dociera się z czasem: „Oto księga, z której już czytały dzieci ze starszej klasy”⁸¹. A można motyw elementarza wykorzystać także do zarysowania małego, bardzo konkretnego wycinka rzeczywistości – jak w wizji Pragi w tekście Jacka Gutorowa *Praski elementarz*. Utwór ten zaczyna się grą słowną:

Praga ma kota.
Kot jest prażan,
w czarnym meloniku⁸².

To jeden z licznych przykładów na to, że poetycką karierę robi nie tylko sam elementarz, ale i jego najśłynniejsze zdanie: „Ala ma kota”. Inna modyfikacja pojawiła się już w *Dzieciach z książki* Herberta. Parodia „Ala myje kotka” to wyraz spotęgowanego dydaktyzmu: dziewczynka nie tylko „ma” zwierzątko, ale też sama się nim odpowiedzialnie zajmuje (na dodatek nadgorliwe – wszak koty myją się same). Równocześnie podkreślona

⁷⁹ I. Gralewicz-Wolny, *Pisz o milczeniu. Świat poetycki Anny Kamieńskiej*, Katowice 2002, s. 133.

⁸⁰ J. Zagórski, *Poezje wybrane*, Kraków 1991, s. 196.

⁸¹ D. Sośnicki, *O rzeczach i ludziach...*, s. 235.

⁸² J. Gutorow, *Nad brzegiem rzeki (1990-2010)*, Wrocław 2011, s. 170-172.

zostaje infantylność elementarza: kot zmienia się w zdrobniałego kotka⁸³. Z kolei w *Odpustach* Twardowskiego niebu z jego licznymi atrakcjami przeciwstawione zostaje „piekło wiary po tej stronie”⁸⁴, jednak cudowną wizję raję zdaje się zakłócać fakt, że istnieją tam „czytanki dla zbawionych dzieci”, w których początkowe zdanie wyraża zerwanie z radością ziemską i separację od, tak ważnych w twórczości poety-kapłana, zwierząt: „Ala ma cnotę / ale nie ma kota”. Natomiast poświęcony Ali i jej wizji Boga („Ponad, poza, nieuchwytny i daleki / nie dla nas, ale mimo nas”⁸⁵) wiersz Jarniewicza z cyklu *Bóg się śmieje* w tomie *Rzeczy oczywistość* (1992) nosi przewrotny tytuł *Ala ma koncepcję Boga*⁸⁶.

Piotr Sarzyński tak streszcza historię słynnej podręcznikowej frazy:

Najsłynniejsze zdanie Elementarza to „Ala ma kota”. Tymczasem relacje pomiędzy Alą i zwierzętami były na przestrzeni dziesięcioleci znacznie bardziej skomplikowane i wymagają ostatecznego wyjaśnienia. Rzeczywiście już w wydaniu z 1910 r. Ala okazuje się właścicielką psa Asa i kota, choć owo kultowe zdanie nie pada (jest tylko „to kot Ali”). W Elementarzach dla żołnierzy i dla dorosłych z 1921 r. Ala i kot w ogóle się nie pojawiają, a panem Asa jest dorosły Adam – raz to góral (żołnierze), raz łowiczanin (dorośli). Ala odzyskuje Asa w latach trzydziestych i wówczas też po raz pierwszy Falski oświadcza wprost: „Ala ma kota”. Ten stan utrzymuje się do 1949 r. Wówczas to następują doniosłe zmiany własnościowe: Ali pozostaje As i już nigdy nie odzyska kota. Ten bowiem przechodzi w ręce Olka. Pod koniec lat pięćdziesiątych elementarzowe grono właścicieli kotów powiększa się o Celę i Adelkę, a w 1974 r. – o Agatkę. Wytrwały Olek ma już nawet dwa kotki. Czym zawiniła Ala, że Falski zabrał jej po wojnie ulubione zwierzę, nie dowiemy się już nigdy⁸⁷.

Jerzy Bralczyk umiejscawia zdanie „Ala ma kota” konkretniej, w *Elementarzu dla I klasy szkół powszechnych wiejskich* z 1937 roku. Potwierdza, że nie znalazł tej frazy ani w wydaniu z 1910 roku, ani w edycjach powojennych. Podkreśla też, że silnie samogłoskowe „alamakota” wydaje się w polszczyźnie dźwiękiem wręcz obcym. „A jednak zdanie »Ala ma kota« jest związane z elementarzem jak żadne inne, jak abecadło, którego zresztą też w elementarzu Falskiego nie ma...”⁸⁸ – zauważa autor *500 zdań polskich*.

To zdanie tak mocno zakorzeniło się w kulturze i ma taki potencjał znaczeń, że trafia nawet do dzieł poetów uczących się w dzieciństwie z elementarza, w którym zdania tego nie było. Jeśli pojawiło się w 1937 roku, to być może we własnej szkolnej edukacji, chociaż nie

⁸³ Zob. przeprowadzone przez Sobolczyka analizy politycznego umotywowania poetyki „dziecięcej” w *Bajkach* jako przekornej odpowiedzi na „zdziecinnienie” ludzi kultury w latach 50. („dzieci naiwne, dzieci cyniczne – i melancholijne dzieci-starczy”) oraz przeciwstawienie na przykładzie *Dzieci z księżek bajek* „typowych” i „nietypowych” (P. Sobolczyk, *Patryk Herbert*..., s. 160-162).

⁸⁴ J. Twardowski, *Zaufałem drodze*..., s. 587.

⁸⁵ J. Jarniewicz, *Skądinąd* (1977-2007), Wrocław 2007, s. 47.

⁸⁶ Zob. A. Szymańska, *Wyróżnienie życiem*, „Przegląd Powszechny” 2001, nr 5, s. 228-231.

⁸⁷ P. Sarzyński, *Ala nie ma*..., s. 81.

⁸⁸ J. Bralczyk, *500 zdań polskich*, Warszawa 2015, s. 20.

tej wczesnej, mieli szansę zatknąć się z nim Herbert (rocznik 1924) czy rok starsza Wisława Szymborska, ale już nie (czy też raczej: jeszcze nie) Leopold Staff (w latach trzydziestych ponadpięćdziesięcioletni) oraz podążający jego śladem, ponad cztery dekady młodszy Różewicz, Czesław Miłosz (urodzony w roku 1911) czy młodszy od niego o cztery lata Twardowski. A skoro zdanie zniknęło w roku 1949, to o sile jego poetyckiego oddziaływania – mimo stosunkowo krótkiej faktycznej obecności w elementarzu – świadczyć może również to, że jego wariacje znaleźć można w tekstach poetów urodzonych kilka dekad później: cytowanego już Gutorowa, a także Sławomira Matusza (w utworze *Syn*, rozpoczynającym się wersami: „Ala ma kota. To jest dom Ali – / szary blok, którego nie ozdobi słońce”⁸⁹) i Tomasza Majerana. Po elementarzową frazę sięga też Grzegorz Olszański w przewrotnym tekście *Symbioza*, w którym splatają się gramatyka (czasy) i egzystencja (wyrażona tymi czasami nauka przemijania oraz uświadamianie, że mieć można nie tylko zwierzątko, ale i chorobę – dla niepoznaki nazywającą się tak jak zwierzę):

Ala będzie miała kota.

Kot ma raka.

Jacek miał elementarz⁹⁰

Miłosz wykorzystuje zdanie Falskiego wprowadzić nie w wierszu, ale w eseju *Prywatne obowiązki wobec polskiej literatury*, rozważając, czym jest literatura, i prezentując pierwsze próby oswojenia „znaczków na papierze”:

Spróbujmy wnikać w umysł człowieka sześciolatniego i odtworzyć groźne zagadki, z jakimi boryka się ten umysł, kiedy musi znowu przetłumaczyć na głos rząd znaczków zawiadamiających, że „Ala ma kota”. Daszek połączony kreską oznacza dźwięk „a”, ale czy tylko tutaj, raz, czy też zawsze? Czy „k” należy tylko i wyłącznie do kota, czy też buja sobie gdzieś, niezależnie, i pojawi się kiedyś później w innych rzędach znaczków? Ala? Kto to jest Ala? Skąd wiemy, że dziewczynka na obrazku nazywa się Ala? I czy każda Ala ma kota, czy tylko ta jedna Ala ma kota⁹¹?

⁸⁹ S. Matusz, *Syn*, „Opcje” 1998, nr 1, s. 65.

⁹⁰ G. Olszański, *Wolny wybór. Wiersze z lat 1994-2009*. Katowice 2009, s. 40.

⁹¹ C. Miłosz, *Prywatne obowiązki wobec polskiej literatury*, [w:] tegoż, *Prywatne obowiązki*, Kraków 2001, s. 96. Zob. A. Szawerna-Dyrszka, *U źródeł żądzy pisania Czesława Miłosza*, „Śląskie Studia Polonistyczne” 2013, nr 2, s. 89-90.

Elementarz stanowi tu pierwszy etap wtajemniczenia w literaturę, zanim („kilka lat po walce z elementarzem”) młody człowiek pozna kryteria każące wyróżniać literaturę piękną⁹². Staff natomiast powraca do pisania „elementarzowego” pod koniec życia, tworząc cykl *Ala ma kota* (zamieszczony w *Appendiksie* tomu *Dziewięć muz*) – „niewielkie utwory, często oparte na językowym żarcie, paradoksie czy kalamburze”⁹³. Tadeusz Różewicz w *szarej strefie* zamieszcza *Appendix*, w którym proponuje własne wersje tekstów Staffa, a zwracając się do dawnego mistrza, wspomina:

W te dni, kiedy byłem u Ciebie ostatni raz, pisałeś w wielkim trudzie cykl wierszy *Ala ma kota*. „Nawet palce poplamilem atramentem – uśmiechnąłeś się – tak to bywa przy nauce pisania”... (pamiętam, że atrament był zielony... ale może był niebieski albo czarny... we wspomnieniach mylą się kolory). Teraz, po pół wieku, napisałem *appendix* do Twojego, wydanego po śmierci, tomu *Dziewięć muz*...⁹⁴

Różewicz gra z poezją Staffa⁹⁵, a Majeran – z bardzo szerokim kanonem lektur. Tom *Koty. Podręcznik użytkownika* składa się z szesnastu „lekcji” (ostatnia ma wprawdzie numer 19, ale w tomiku brakuje lekcji numer 4, 9 i 16). Pierwsza z nich stylizowana jest równocześnie na elementarz Falskiego (nosi tytuł *Lekcja 1. Ala ma kota*) i na *Katechizm polskiego dziecka* Władysława Bełzy:

Kto ty jesteś?
Kotek mały.
Jaki znak twój?
Lew⁹⁶.

⁹² Zob. C. Miłosz, *Prywatne obowiązki...*, s. 97. Miłosz wraca do elementarza także w końcówce eseju, zastanawiając się nad przyszłym podejściem do polskiej kultury „tych, co uczą się teraz »Ala ma kota«” (tamże, s. 134).

⁹³ P. Pietrych, *Stary Różewicz czyta starego Staffa – i co z tego wynika?*, „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze” 2013, nr 2, s. 197.

⁹⁴ T. Różewicz, *Poezja*, t. 4..., s. 192. Na temat związków między cyklem Staffa a wersją Różewicza zob. J. Łukasiewicz, *Tadeusz Różewicz i Leopold Staff (o Appendiksie w Szarej strefie)*, [w:] tegoż, *Ruchome cele*, Warszawa 2003, s. 56-68; J. Grądział-Wójcik, *Staff i Różewicz, czyli dialog „Starych poetów”*, [w:] *Poezja Leopolda Staffa. Interpretacje*, red. A. Czabanowska-Wróbel, P. Próchniak, M. Stala, Kraków 2005, s. 495-510; A. Seweryn, *Appendix dopisany przez samo życie*, [w:] *Zamieranie: interpretacje*, red. G. Olszański, D. Pawelec, Katowice 2007, s. 147-162; K. Gutkowska, *Dziewięć muz w Appendixie, czyli Staff i Różewicz w szarej strefie*, [w:] *Różewicz: dodawanie*, red. E. Bartos, M. Cuber, Katowice 2012, s. 119-131; P. Pietrych, *Stary Różewicz...*, s. 193-211.

⁹⁵ Warto przypomnieć, że Miłosz dostrzega „elementarówność” właśnie w poezji Różewicza, który „Chciał zostać ogołocony, odrzucić zabezpieczenia, jakich dostarczają wierzenia lub systemy filozoficzne. Stąd jego upodobanie do przewartościowywania słów, co sprawia, że wiersze jego brzmią jak elementarz” (C. Miłosz, *Historia literatury polskiej*, przeł. M. Tarnowska, Kraków 2010, s. 529).

⁹⁶ T. Majeran, *Koty. Podręcznik użytkownika*, Wrocław 2006, s. 7.

Kolejne „lekcje” nie dotyczą już wprowadzie Ali, ale podsuwają podręcznikowe skojarzenia lekcyjnym układem treści oraz tytułem całego tomu („podręcznik”), a zabawy stylizacyjne z kotami w roli głównej toczą się między innymi na materiale zaczerpniętym z Biblii, twórczości Jana Kochanowskiego i Szymborskiej. Marzena Woźniak-Łabiniec tak funkcjonalizuje te podręcznikowe zabiegi: „Tom poetycki otwarty podstawowym, choć wziętym w humorystyczny nawias, pytaniem o tożsamość, składający się z wielu lekcji, pełni podobne funkcje jak katechizm, jednak nauki z niego płynące są przewrotne, odzierają pierwowzór powagi i patosu”⁹⁷.

Zakończona sukcesem „walka z elementarzem” może być jednak dopiero początkiem problemów. Herbert w utworze *Ala ma kota. W obronie analfabetyzmu* wskazuje związane z piśmiennością zagrożenia:

Z faktu przyswojenia sobie
wiedzy że Ala ma kota
Pan Cogito wyciągnął
zbyt daleko idące konsekwencje⁹⁸

Opanowanie pisma prowadzi do nadmiernego poczucia sprawstwa i do uzurpowania sobie prawa do decydowania o kształcie świata:

czy nabyta umiejętność
upoważnia do ferowania wyroków
zakładania szkół dobrego gustu
opiniowania projektów odbudowy
ludzkości na wzór komicznego
Augusta Comte’a

W obliczu takich efektów pozornie niewinnej, zaczynającej się od „Ala ma kota” przygody ze słowem pisanym pojawia się pytanie o wartość analfabetyzmu. Jak jednak przedstawia się ta „kusząca” alternatywa?

⁹⁷ M. Woźniak-Łabiniec, *Poeta ludens. Zabawy intertekstualne i językowe Tomasza Majerana*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2009, s. 425. Zob. także omówienia poezji Majerana dostępne na portalu Dolnoslaskosc.pl: J. Skurtys, *Orfeusz idzie na wojnę. O poezji Tomasza Majerana*; P. Mackiewicz, *Nocne cytaty, literackie podróże*; <http://dolnoslaskosc.pl/index.php?iddoc=179&omowienia=1> [data dostępu: 2.08.2015].

⁹⁸ Z. Herbert, *Wiersze zebrane...*, s. 683-684.

czy nie lepiej
było zaniechać
zdobytej
tanim kosztem wiedzy
i poprzestać
na mądrości
starych górali
o braku prawdziwego
postępu

Można się częściowo zgodzić z interpretacją Juliana Kornhausera:

Cóż oznacza pochwała analfabetyzmu? Herbert zastanawia się nad skutkami nabytej umiejętności, która często pcha do „ferowania wyroków”. Odrzucając „komiczną” filozofię Comte’a, który pragnął z autorytetu uczonych, filozofów i socjologów uczynić zasadę funkcjonowania państwa, broni, jak mi się wydaje, prostej – nie opartej na nabytej wiedzy – mądrości („mądrości starych górali o braku prawdziwego postępu”). Poeta przeciwny jest jakimkolwiek ogólnym zasadom, w myśl których człowiek jako jednostka nie tworzy historii⁹⁹.

Jednak bez pewnych uzupełnień Herbert w takim ujęciu niebezpiecznie zbliżałby się do wyrażonej bez ironii pochwały budowania egzystencji „na mądrości / starych górali”. Warto więc podkreślić, że trudno takie refleksje potraktować jako poważnie zalecaną receptę na życie, skoro odrzucenie „zdobytej / tanim kosztem wiedzy” oznaczałoby między innymi:

klarowną wiedzę
że wszelka filozofia
jest zbyteczna
a nawet szkodliwa

Wyraźniej to, co szkodliwe, od tego, co warte uznania, oddziela w swojej interpretacji Artur Żywiołek. Badacz ten, podobnie jak Kornhauser, dostrzega „niechęć do wszelkich ogólnych systemów, teorii, abstrakcyjnej wiedzy”¹⁰⁰, ale kojarzy tekst Herberta z *Pochwałą głupoty* Erazma Rotterdamu, czyli z przypisaniem szczęścia tym, którzy nie zastanawiają się nad kondycją świata. Żywiołek zaznacza wprawdzie, że zaakcentowana zostaje wiedza o „bezużyteczności wielkich systemów myślowych i metafizycznych dociekań, przy

⁹⁹ J. Kornhauser, *Uśmiech Sfinksa*, [w:] *Poznanie Herberta 2...*, s. 106-107; pierwotny druk w: „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 16.

¹⁰⁰ A. Żywiołek, *Transcendentalia Zbigniewa Herberta. Przyczynek do portretu cynika*, „Przegląd Filozoficzny” 2012, nr 2, s. 526.

równoczesnym uznaniu faktu okrucieństwa i obojętności natury”¹⁰¹, a na dodatek – poprzez szukanie korzeni edukacji właśnie w zdaniu z elementarza – „status wiedzy nabiera dodatkowego, ironicznego nacechowania”¹⁰², jednak badacz dodaje też ważne zastrzeżenie: Herbert nie potępia przecież „prawdziwego umiłowania wiedzy”. Ironicznemu potraktowaniu podlegają tu tylko jej „uzurpacje”, które prowadzą do – wymienionych w drugiej strofie – reformatorskich i wyższościowych przekonań „nieanalfabetów”. Hiperbolizację, że „wszelka filozofia” zasługuje na potępienie, w kontekście mocno zakorzenionej w filozofii poezji Herberta należałoby więc potraktować z przymrużeniem oka – zwłaszcza że stoi ona w sprzeczności z akcentowaną przez interpretatorów tego wiersza niechęcią do uogólnień („wszelka”) i z Herbertowską świadomością niebezpieczeństw płynących z braku wątpliwości i jednostronnych rozstrzygnięć („klarowna wiedza”).

Szyborska nie prowadzi „walki z elementarzem” – raczej wykorzystuje potencjał tkwiących w podręcznikowej metaforze znaczeń, włączając słynne zdanie Falskiego we własny poetycki program. W utworze *Właściwie każdy wiersz* z tomu *Dwukropek* noblistka na licznych przykładach udowadnia inicjalną tezę: „Właściwie każdy wiersz / mógłby mieć tytuł »Chwila«”¹⁰³. Jedno z uzasadnień brzmi:

wystarczy, że jest mowa

[...]

o Ali, co ma kota,

albo już go nie ma;

albo o innych Alach

kotach i nie kotach

z innych elementarzy

kartkowanych przez wiatr;

Sensy „elementarzowych” skojarzeń w tym wierszu opracowuje wielowątkowo Anna Węgrzyniakowa, wskazując na podstawowy przedmiot twórczości noblistki, którym jest „człowiek – w skomplikowanych relacjach z innym człowiekiem lub szeroko pojętym światem, człowiek zawsze doświadczający utraty, dotknięty »brakiem« (w sensie dosłownym,

¹⁰¹ Tamże, s. 527.

¹⁰² Tamże, s. 528.

¹⁰³ W. Szyborska, *Dwukropek*, Kraków 2006, s. 37-38.

psychologicznym, ontologicznym)”¹⁰⁴. Według badaczki poezji Szymborskiej jedną z przyczyn poczucia braku stanowią ludzkie oczekiwania, także te wyczytane „w »elementarzach«, czyli w tekstach, z których człowiek uczy się poznawać i wartościować świat”¹⁰⁵. Złożoność roli „elementarza” w tym utworze Węgrzyniakowa porządkuje na dwóch planach: symboliki ogólnej (choć różnie przepracowywanej przez konkretnych poetów) oraz poetyki autorki utworu *Właściwie każdy wiersz*:

W tym kontekście „Ala ma kota” – pierwsze zdanie z podręcznika Falskiego, na którym kilka pokoleń Polaków uczyło się czytać – z jednej strony funkcjonuje jako synonim „elementarza”, książki pierwszej i najważniejszej, dla każdego poety innej, a z drugiej strony – i kot (ten z pustego mieszkania), i typowe dla autorki rozwinięcie możliwościowe: („albo ma, albo nie ma”, „albo o [tych], albo o innych”), a także „poetyka negatywna”, (czyli powtórzone negacje: „nie ma”, „nie kotach”) i sens użytego zwrotu „elementarze kartkowane [przerzucane] przez wiatr” wyraźnie prowadzą w stronę liryki Szymborskiej¹⁰⁶.

W wierszu Lipskiej *Moja siostra* użycie zdania o Ali i kocie odsyła w większym stopniu do kondycji człowieka w świecie niż do warstwy metapoetyckiej. Zanim jednak w finale tekstu „przyda się” elementarz¹⁰⁷, poetka sięga po inną pomoc szkolną – atlas. Długą listę spraw, o których siostra jeszcze nie wie, otwierają wersy: „Moja siostra jeszcze nie wie / że świat skazany jest na atlas”¹⁰⁸. Tę geograficzno-polityczną metaforę świata z jednej strony podzielonego granicami, a z drugiej – uproszczonego, skoro mapa to nie to samo, co terytorium, uzupełniają jeszcze dwie: „A atlas to ogromny talerz wiecznie głodny. / To żurnal państw skrojonych. Czasami niemodnych”. „Apetyt” na przestrzenie geograficzne, straszliwa żarłoczność, na którą świat jest „skazany”, wywołuje poczucie zagrożenia, podobnie jak myśl o państwach jako czymś łatwo wychodzącym z mody i możliwym do „skrojenia” według aktualnych żurnalowych wymogów. Pozostałe rzeczy, których siostra jeszcze nie wie, także

¹⁰⁴ A. Węgrzyniak, „Właściwie każdy wiersz...” *Metapoezja Wisławy Szymborskiej w Dwukropku*, [w:] *Nowa poezja polska...*, s. 277.

¹⁰⁵ Tamże.

¹⁰⁶ Tamże.

¹⁰⁷ Nie tylko w poezji Lipskiej znaleźć można „elementarzowe” określenia. Badacze tej twórczości również wykorzystują edukacyjną retorykę. Jerzy Kwiatkowski podkreśla „stylizację elementarza” (J. Kwiatkowski, Ewa Lipska. I. „Lękać należy się odważnie”, [w:] tegoż, *Magia poezji (O poetach polskich XX wieku)*, Kraków 1995, s. 347; pierwotnie: „Lękać należy się odważnie”, [w:] tegoż, *Notatki o poezji i krytyce*, Kraków 1975, s. 40-44), a Krzysztof Skibski w kontekście – również zakorzenionego w szkolnym języku – tytułu tomiku *Ludzie dla początkujących* zauważa, że oryginalność, różnorodność i wielość konceptów tej książki „nie kojarzą się w efekcie z cechami elementarza” (K. Skibski, *Antropologia wierszem. Język poetycki Ewy Lipskiej*, Poznań 2008, s. 51).

¹⁰⁸ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 44. Mapę szkolną jako etap wtajemniczenia w bezlitosne reguły świata traktuje także Jarniewicz w wierszu *Niespodziewane spotkanie parasola z maszyną do szycia*: „Bug wpada do Narwi / nie tylko na szkolnych mapach / które uczą jak dzielić / które uczą jak rządzić” (J. Jarniewicz, *Skądinąd...*, s. 58-59).

wiążą się (podobnie jak w przywoływanym w kontekście tornistra wierszu Lipskiej *Wakacje w hotelu*) z beznadziejną kondycją świata i wrzuconego w niego człowieka, zniewolonego reżimem politycznym i regułami egzystencji („Że chcąc oglądać niebo trzeba / zanieść je przedtem do cenzury”, „Że życie jest skończone kiedy się zaczyna”). Finał wiersza wskazuje jednak na to, że siostra już rozpoczęła bolesną edukację, wchodzenie w dorosłe rozumienie realiów: „Ale moja siostra już wie / że Ala ma kota”. Krzysztof Skibski zauważa, że te wersy wskazują na „opanowywanie języka, niezbędne minimum komunikacyjne jako warunek percepcji”¹⁰⁹. Robert Mielhorski natomiast zdaje się nie zauważać wagi zestawienia „jeszcze nie wie” z „już wie”, które sugerowałoby, że opanowanie zdania „Ala ma kota” to już pierwszy krok w zdobywaniu tragicznej wiedzy o życiu – badacz ocenia elementarz z tego wiersza jako w całości przynależący jeszcze do dziecięcego postrzegania świata:

Utrwalona została w tym tekście *implicite* nie tylko tragiczna droga, jaką przebywa ludzka świadomość od wiedzy zapisanej w elementarzu (ład, bezpieczeństwo, wartości) do wiedzy rozbijającej ów harmonijny obraz – choćby poprzez uprzytomnienie sobie istnienia „determinizmów” w postaci obecności śmierci i niszczącego, destrukcyjnego żywiołu historii w ludzkim świecie – świat jest tu „skazany” (podkr. R. M.); ale i droga od powagi w postrzeganiu porządku świata, po jego wizję nonsensowną, przed którą bronić można się jedynie sarkazmem, gorzką ironią, które w rzeczy samej legitymizują jednostkowe (relacja podmiotu) i zbiorowe poczucie zagrożenia¹¹⁰.

Jeszcze inaczej myśli o tym wątku Ryszard Matuszewski, który stwierdza, że w pierwszej chwili wiedza z elementarza wydaje się w *Mojej siostrze* mniej hipotetyczna niż metaforyzowane prawdy „dla dorosłych”, które dopiero po chwili refleksji ze strony odbiorcy ujawniają swoją celność. Takie pozornie naiwne metafory i sentencje Lipskiej badacz postrzega jako „język »poetyckiego elementarza dla dorosłych«”, natomiast relacje między wiedzą „elementarzową” i dorosłym doświadczeniem określa następująco:

I w rezultacie dochodzimy do wniosku, że właściwie nie chodzi tu bynajmniej o przeciwstawienie naiwnej wiedzy z elementarza i smutnej wiedzy dorosłych, lecz raczej o ich gatunkowe zrównanie, ustawienie na różnych szczeblach tej samej drabiny poetyckiego poznania. Bo metonimia „Ala ma kota” pełni tu w końcu podobną funkcję, co owe metaforyczne formuły z poetyckiego elementarza, a my, gromadząc nasze doświadczenia, nie przestajemy być wobec tajemnic istnienia nieco tylko większymi i bardziej wyrośniętymi dziećmi¹¹¹.

¹⁰⁹ K. Skibski, *Antropologia wierszem...*, s. 190-191.

¹¹⁰ R. Mielhorski, *Dzieci Ewy Lipskiej*, [w:] *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*, red. A. Morawiec, B. Wolska, Łódź 2005, s. 29-30.

¹¹¹ R. Matuszewski, *Poetycki świat Ewy Lipskiej*, [w:] E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 14.

W obliczu tak licznych poetyckich użyć słynnej frazy można by wręcz powiedzieć: Ala ma kota, wiersz ma Alę. Proste zdanie „Ala ma kota” służy jako czytelne odniesienie do elementarza – ten zaś gra w poetyckich przykładach różne role. Fraza Falskiego przetrwała w świadomości, chociaż już dawno zniknęła z samego podręcznika, o czym zresztą, zdaje się, prawie nikt nie pamięta. Pozostaje oczywiście pytanie, czy nowy elementarz wyprze Alę i jej kota. Boi się tego Darek Foks, który tytuł swojego tomiku *Tablet taty* (2015) wyjaśnia następująco: „Książka zawdzięcza swój tytuł nowemu, darmowemu elementarzowi, w którym znalazło się zdanie »Tola ma tablet taty«, stanowiące od tego roku szkolnego poważne zagrożenie dla zdania »Ala ma kota« z elementarza Mariana Falskiego. [...] Wszystko oczywiście w imię walki o przetrwanie kota Ali, z którym mam do czynienia od 1973 roku i wcale mi się nie znudził”¹¹². A Marcin Sendeccki w *Elementarzu krytyki politycznej* (z tomu *Przedmiar robót*, 2014) w nawiązaniu do innej klasycznej elementarzowej frazy, „To kot Ali”¹¹³, ironizuje: „To jest Azor Zorra”¹¹⁴.

Podręczniki w poezji niosą ze sobą często przykre nauki. Zdarzają się wprawdzie metafory związane z próbami definiowania w kategoriach „elementarzowych” literatury, z osławianiem świata i relacjami człowieka z innymi składnikami rzeczywistości. Jednak niejednokrotnie zdominowane przez politykę, prowadzące do „ferowania wyroków”, wprowadzające w okrutny dorosły świat uczniowskie książki prezentowane w wierszach przywodzą raczej na myśl wstęp do *Podręcznika dla klasy pierwszej* – zbioru przewrotnych „czytanek” Tomasza Piątki:

Drogie Dzieci!

Nie zapraszamy Was do czytania naszego podręcznika. Nie ma po co Was zapraszać, skoro żadne z Was i tak go nie uniknie: w końcu jest to lektura szkolna. Nie obiecujemy Wam, że będzie ona zabawna. Nie napisaliśmy przecież zabawnika. Nie obiecujemy Wam także, że będzie pouczająca. Nie napisaliśmy przecież pouczajnika. Napisaliśmy podręcznik. A nazwa „podręcznik” pochodzi od słowa „podręczyć”, które z kolei pochodzi od słowa „dręczyć”. Ciescie się więc, że to tylko podręcznik, a nie zadręcznik¹¹⁵.

¹¹² *Wymyślanie drwala*, z Darkiem Foksem rozmawia Zuzanna Witkowska, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/wymyslanie-drwala> [data dostępu: 2.08.2015].

¹¹³ Zob. P. Sarzyński, *Ala nie ma...*, s. 81; J. Bralczyk, *500 zdań...*, s. 20.

¹¹⁴ M. Sendeccki, *Przedmiar robót*, Wrocław 2014, s. 24.

¹¹⁵ T. Piątek, *Podręcznik dla klasy pierwszej*, Warszawa 2011, s. 5.

Pakować się rozważnie

Jakie wnioski – już bez dzielenia przedmiotów według funkcji szkolnej, za to z uwzględnieniem roli pełnionej przez nie w tekstach – można wyciągnąć z obecności uczniowskich przyborów w poezji współczesnej? Co wynika z takiego (bliskiego modnemu w humanistyce ostatnich paru dekad „zwrotowi ku rzeczom”¹¹⁶) oglądu przywołanych wierszy?

Można wymienić wiele przykładów pozytywnej funkcji przedmiotów. Najbardziej oczywista rola wiąże się z odzyskiwaniem, chociaż na chwilę i tylko we wspomnieniach, utraconej przeszłości. Zapamiętana ze szkolnych czasów rzecz pozwala przywołać dawne emocje, szczęście, beztroskę, zauroczenie (czapki uczniowskie w *Rozmowie z harcerzem* Twardowskiego i *Wtedy* Tuwima, mundurek z tarczą w *Spinario* Jarniewicza, *Teczka Toli* Sośnickiego czy – chociaż to tylko jedno z ich zadań – tytułowe przedmioty w *Elegii na odejście pióra atramentu lampy* Herberta). Ale przybory szkolne w omawianej poezji to nie tylko znak przeszłości. Mogą być warunkiem dobrej przyszłości (tytułowy ołówek w rękach aniołów z wiersza Zagajewskiego, „serca kajecik”, w którym zanotowane jest „dyktando u nadziei” w tekście *Jeszcze w zielone gramy* Młynarskiego).

Ważna rola szkolnych przedmiotów to umożliwienie lepszego rozpoznania, wyartykułowania skomplikowanych aspektów rzeczywistości (*Zeszyt i Zając* Kamieńskiej, *Z elementarza istnienia* Białoszewskiego, *Elementarz* Harasymowicza). Przybory mogą też porządkować złożoność ludzkiej osobowości (tornister w *Wierszu na „ja”* Bargielskiej) i biografii (zeszyt w utworze *Z życiorysu* Różewicza). „Mundurkowe” synekdochy ([*Fragment*] Lieberta, *O wspomnieniach szkolnego mundurka* Twardowskiego) i zeszytowe zapiski (utrzymany wprowadzie w humorystycznym stylu, ale dotyczący trudnej PRL-owskiej historii *Zeszytik z pierwszej klasy* Młynarskiego) służą opowiedzeniu dawnych traum. Szkolne zeszyty (*Kozłowski i anioł* Młynarskiego) oraz słynne zdanie z elementarza to również współnicy tworzenia. Pozornie nieskomplikowana fraza „Ala ma kota” otwiera szerokie poetyckie możliwości (*Właściwie każdy wiersz* Szymborskiej), pozwala wrócić do pisania wierszy prostych, „elementarzowych” (cykl *Ala ma kota* Staffa) i prowokuje do

¹¹⁶ Analizę tego zwrotu (uzupełnioną przypisami do najważniejszej literatury w tym zakresie) przeprowadza w swojej książce Aleksander Nawarecki, podkreślając, że w Polsce poezja o kilka dekad wyprzedziła koncepcje teoretyczne, już po 1956 roku dostarczyła bowiem imponującej wiedzy o świecie materialnym. Zob. A. Nawarecki, *Paraferalia. O rzeczach i marzeniach*, Katowice 2014, s. 321-332. Podobna myśl pojawia się w rozważaniach Jolanty Brach-Czajny, która docenia wkład Rafała Wojaczka i Mirona Białoszewskiego w dowartościowanie przedmiotów i dodaje: „A że filozofowie ociągają się, to nie wina poetów” (J. Brach-Czajna, *Szczeliny istnienia*, Warszawa 1992, s. 15).

stylizacyjnych zabaw (cykl *Appendix* Różewicza, tom *Koty. Podręcznik użytkownika* Majerana).

Elementy szkolnej wyprawki to także ostatni bastion w obliczu wrogiego świata (w *Piórniku* i *Elegii na odejście pióra atramentu lampy* Herberta, a wśród młodszych autorów – w wierszu Grzebalskiego *Tak*). Taką rolę przedmiotów podkreśla Krzysztof Karasek:

Co w istocie oznacza postawienie w centrum swoich zainteresowań rzeczy? Oznacza – szukając uzasadnień – rosnące poczucie świadomości w społeczeństwie, ale także społeczeństwa w jednostce. W krańcowym przypadku rozpacz egzystencji poraża esencję lub na odwrót. Rzecz jest ostatnią wyspą, tratwą ratunkową, na której utrzymać się może zniewolony człowiek. Jest z tego punktu widzenia ostatnim materialnym (zmysłowym) argumentem za istnieniem świata i – paradoksalnie za istnieniem w świecie; miarą ludzkiej wolności¹¹⁷.

Aleksander Nawarecki, przytaczając diagnozy Karaska, podkreśla: „Tak pojmowany zwrot ku przedmiotom jest gestem rozpaczliwym, powtarzanym zawsze »w momentach kryzysów społecznych lub jednostkowych«”¹¹⁸. Karasek trafnie łączy nasilenie poetyckich związków z przedmiotami w połowie lat 50. z zagrożeniem autonomii jednostki: „Pozostały już tylko elementaria: krzesło (Białoszewski), szuflada (Herbert), pogrzebacz (Grochowiak). Rzecz samotna i ascetyczna, piękna i brzydka, staje się ostatnią przystanią, ultima thule”¹¹⁹. Trzeba jednak zauważyć, że – w przeciwieństwie do oswojonych, antysystemowych rzeczy domowych – w przywoływanych w tym rozdziale utworach przybory szkolne często mają systemowe zakorzenienie i pełnią wobec człowieka funkcje nieochronne, wręcz bolesne.

Negatywny efekt może być spowodowany tym, że człowiek nadużywa mocy danej przez przedmiot, wykorzystuje ją w niewłaściwych celach (na przykład umiejętność czytania w wierszu *Ala ma kota. W obronie analfabetyzmu* Herberta). W *Elegii na odejście pióra atramentu lampy* porzucenie dawnych „przyjaciół dzieciństwa”, a w efekcie związanych z nimi wartości, to decyzja wprawdzie „lekkomyślna”, ale samodzielnie podjęta. Jednak pozbawienie człowieka przedmiotowej ostoji może wynikać nie z sabotowania przez niego samego siebie, ale z cudzego postępowania – jak kradzież ojczyzny „z tornistra szkolnego” w *Zwierzeniach emigranta* Lipskiej. Niekiedy przedmiot „wyczerpuje” swoją moc w sposób naturalny (*Piórnik* Herberta) lub traci ważne sensy na drodze ewolucji technologicznych i moralnych – stąd „głupiopisy” (*Elegia na odejście pióra atramentu lampy*) czy dzienniczek

¹¹⁷ K. Karasek, *Post scriptum do Ponge’a*, „Literatura” 1986, nr 10, s. 17; cyt. za: A. Nawarecki, *Paraferalia...*, s. 28-29. Podobną myśl w omówieniu *Bajek* Herberta przedstawia Sobolczyk („Skoro ludzie zawiedli, skoro nie są »prawdziwi«, »autentyczni«, »pełni«, zwróćmy się ku rzeczom”), podkreślając jednak optymizm zwrotu Białoszewskiego i melancholijność gestu Herberta (P. Sobolczyk, *Patryk Herbert...*, s. 162).

¹¹⁸ A. Nawarecki, *Paraferalia...*, s. 29.

¹¹⁹ K. Karasek, *Post scriptum do Ponge’a...*, s. 17; cyt. za: A. Nawarecki, *Paraferalia...*, s. 29.

lektury, w którym zło zwycięża dobro (*Odrobinka Zadury*). Elementarzowe czytanki mogą przynosić złe wiadomości – o nieludzkim raju (*Odpusty* Twardowskiego) i wojennym okrucieństwie (*Lekcja* Tuwima). A w poezji Lipskiej zarówno poznanie frazy „Ala ma kota” (*Moja siostra*), jak i włożenie na plecy tornistra (*Wakacje w hotelu*) oznaczają początek ponurej życiowej edukacji, pełnej rozczarowań, trwającej aż do śmierci – która przynajmniej pozwala odłożyć „ciężkie tornistry wiedzy”, więc w porównaniu z trudami egzystencji wydaje się „wagarami” (*Z listu*).

Szkolny ekwipunek uwikłany jest w system edukacji, co również ma groźne konsekwencje. Potencjał dokonywanej poprzez podręczniki indoktrynacji może wprawdzie ograniczać niewłaściwe, restrykcyjne lub naiwne stosowanie ich przez władze (*Poemat dla dorosłych* Ważyka, *Dzieci z książki* Herberta), ale mogą one też skutecznie zakłamywać rzeczywistość (*Co będzie świadectwem* Barańczaka). Nie należy jednak dać się zwieść wspólnotce, która według idealistycznych nastawień powinna stać się efektem uczenia się „Z tego samego elementarza” – dawna wspólna lektura nie ma znaczenia w obliczu politycznych rozgrywek dorosłego życia (*Kontrolowane rozmowy* T. Jastruna). Pocieszać może fakt, że o ile szkolna wyprawka stanowi czasem broń reżimu wymierzoną w obywateli, to okazuje się, że broń jest obusieczna. Dzieci idą z tornistrami na „front wychowawczy” (*Front* T. Jastruna), ale przecież pojawia się też antysystemowy „tajny agent”, który przy pomocy długopisu „Zenith 5” walczy z „rusyfikacją” (*Nieodwracalne skutki rusyfikacji* Jaworskiego). Niestety, broń okazuje się obusieczna także w innym sensie: poezja doraźna, zaangażowana, walcząca z systemem i wypełniająca „zeszyty szkolne szczerze udręczone” skazuje się na zapomnienie i krytyczne oceny potomnych (*Do Ryszarda Krynickiego – list* Herberta).

W powieści *Dziewczynka z zapalkami* Anny Janko znaleźć można ciekawą szkolną metaforę życia:

Jakże trzeba poganiać życie, żeby łaskawie żyło! Zabieramy to życie na spacer, aby się przewietrzyło. Karmimy je, żeby nie osłabło. Kładziemy do łóżka, by się wyspało, albo kochamy się z kochankiem, aby to życie dotknęło w sobie tego czegoś, owej tajemnej energii, która je uskrzydli i rozпали! Na chwilę.

A na co dzień ciągniemy ją za sobą, jak dziecko worek z kapciami¹²⁰.

Jeżeli taka jest sytuacja człowieka (łapiącego krótkie chwile szczęścia, jednak częściej ciągnącego za sobą „worek z kapciami”, czyli życie), to warto docenić przykrą, ale niezwykle

¹²⁰ A. Janko, *Dziewczynka z zapalkami*, Warszawa 2007, s. 113

pouczającą egzystencjalną grozę, jaka wkrada się do tekstów za sprawą szkolnych przyborów. Imponować może wszechstronność elementów wyprawki, ich zdolność do pełnienia – w różnych okolicznościach politycznych, społecznych, biograficznych – tak złożonych (pozytywnych i negatywnych) funkcji. Trzeba po prostu spakować się ostrożnie, ze świadomością skomplikowanych uwarunkowań, ewokowanych lub wyostrzanych w poezji poprzez „użycie” uczniowskich przyborów. Dopiero z tą wiedzą, uzupełniającą tradycyjny ekwipunek ucznia, można wyruszyć do szkoły.

ROZDZIAŁ 5

Informator kandydata, czyli typy szkół i etapy edukacji

„A życia ile się trzeba uczyć?”

Życie to tak samo fach jak każdy inny. A kto wie, czy nie najtrudniejszy z wszystkich fachów. Bo taki doktor czy inżynier ile się musi uczyć? Czy choćby profesor? Pięć, dziesięć lat, niechby i dwadzieścia. Dyplom mu dadzą i już umie. A życia ile się trzeba uczyć? Nie ma na to lat. I nie ma dyplomów. Możesz być nawet prorok z brodą, a możesz nic nie umieć. Bo wszystko od człowieka zależy, czy ma dar, czy nie. Niektórzy, gdyby i dwa razy żyli, nic by się nie nauczyli. A niektórym i wieczności byłoby za mało. Bo kto głąb, to głąb¹.

Przytoczone rozważania bohatera *Kamienia na kamieniu* kierują uwagę równocześnie na adekwatność i nieadekwatność szkolnej metafory w mówieniu o życiu. Z jednej strony określenia związane z edukacją („się trzeba uczyć”, „nic nie umieć”) dobrze oddają sytuację egzystencjalną, z drugiej – zaakcentowano różnice pomiędzy jasno wyznaczonymi latami nauki, które wieńczy dyplom, a niezdefiniowanym czasem („Nie ma na to lat”), nieokreślonym końcem („I nie ma dyplomów”) i mglistymi kryteriami („ma dar czy nie”) edukacji życiowej.

Wbrew tym rozbieżnościom, poziomy „zaawansowania” znane z doświadczenia szkolnego pozwalają w poezji uchwycić ludzką kondycję, stopień gotowości do sprostania danemu aspektowi egzystencji, złożone relacje międzyludzkie. Czasem jednak, blisko diagnoz z powieści Wiesława Myśliwskiego, pokazują nieprzystawalność systemowej edukacji do istotnych wartości, które odkryć można jedynie w „prawdziwym” świecie. Metafory szkoły, a także określonych etapów edukacji czy wręcz danych klas, służą określeniu sytuacji życiowej – tej uniwersalnej lub zanurzonej w politycznym, historycznym, osobistym konkretnie. Zaczyna się to już od przedszkola – a czasem nawet od żłobka.

Przedszkolne „zabawy”

Najbardziej znaną przedszkolną metaforę proponuje Jacek Kaczmarski². Warto przyrzeć się bliżej (skrótowo streszczonemu już w rozdziale drugim) utworowi *Przedszkole*. Ten tekst, napisany w roku 1974, kiedy Kaczmarski miał zaledwie 17 lat, pozwala

¹ W. Myśliwski, *Kamień na kamieniu*, Szczecin 1986, s. 250.

² Por. K. Czaja, *Wychowanie do życia w reżimie. O związkach między PRL-em i szkołą w tekstach Jacka Kaczmarskiego*, [w:] *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*, red. M. Karwala, B. Serwatka, Kraków 2011, s. 329-347.

opowiedzieć o systemie ucisku. Zaprezentowana w utworze relacja z zabawy „w pociąg” demaskuje ustrój, bowiem przedszkole występuje tu – co podkreślają badacze, których rozpoznania, przytoczone już w pierwszej części pracy, warto w tym miejscu przypomnieć – jako „jedna z metafor opisujących funkcjonowanie społeczeństwa w państwie totalitarnym”³ i „instytucja opresyjna, a nawet jako symbol panującego w PRL systemu”⁴. Pierwsza zwrotka brzmi:

W przedszkolu naszym nie jest źle,
Zabawek mamy tutaj w bród;
Po całych dniach bawimy się
W coraz to inny trud⁵.

Już w tym fragmencie wyczuć można napięcie. Informacja dotycząca przedszkolnych atrakcji zderza się z ostatnim wersem, w którym zabawa zostaje ukazana jako trud. Kolejne zwrotki odsłaniają dalsze okoliczności tej wątpliwej rozrywki. Wersy: „Pani nam przypatruje się – / Pilnuje gdzie zabawy kres” ujawniają, że zabawa odbywa się pod obserwacją i w razie naruszenia zasad może zostać w każdej chwili przerwana. Natomiast stwierdzenie: „Bo mamy w pociąg bawić się” sugeruje przymus uczestnictwa w tej aktywności, która pełni wyraźną funkcję: pozwala pani – uosabiającej władzę – odciągnąć dzieci od marzenia o tym, co świat miałby do zaoferowania:

Za oknem tyle świata lśni,
Do szyby więc przyciskam nos...
Wszystkim zachwycalbym się gdy –
Gdyby nie Pani głos.

Nie warto się opierać, lepiej słuchać pani („W przedszkolu naszym nie jest źle, / Kiedy się grzecznym jest”), za niebawienie się grożą bowiem konsekwencje:

Bo jeśli nie – zaraz po pupach, po pupach, po pupach biją nas
I krzyczą – patrz szcze- patrz szczeniaku gdzieś ty wlaź,
Albo po łapach, po łapach, po łapach trzepią i
W kacie się łyka łyzy.

³ K. Gajda, *Jacek Kaczmarski w świecie tekstów*, Poznań 2013, s. 264.

⁴ J. Kowalska-Leder, *Przedszkole*, [w:] *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*, red. M. Szpakowska, Warszawa 2008, s. 275.

⁵ J. Kaczmarski, *Antologia poezji*, Warszawa 2012, s. 152-153.

Kary mogą się wydawać niewielkie, gdyż zostały dostosowane, zgodnie z ideą utworu, do warunków przedszkolnych. Jednak odszyfrowanie ich zgodnie z założeniem, że przedszkolem jest Polska⁶, pozwala dostrzec, że niepokornym obywatelom zagrażają zarówno represje fizyczne („biją nas”, „trzepią”), jak i społeczne wykluczenie (stanie „w kącie”). Wyeksponowana poprzez trzykrotne powtórzenie fraza „po pupach” oraz edukacyjna rzeczywistość kierują z kolei w stronę Gombrowiczowskiego „upupiania”, narzucenia niedojrzałości, w którą wepchnięci zostają „dorośli, sztucznie [...] zdiecinnieni i zdrobnieni”⁷.

Przedszkolna atmosfera skłania do konformizmu, definiowanego jako „zmiana zachowania na skutek rzeczywistego lub wyimaginowanego wpływu innych ludzi”⁸ – lub przynajmniej zachęca do jego specyficznego typu: publicznego konformizmu, którego istotę stanowi „dostosowywanie się publiczne do zachowań innych ludzi, bez konieczności wiary w to, co robimy lub mówimy”⁹. Zastraszone lub po prostu zrezygnowane przedszkolaki posłusznie ruszają więc do zabawy w pociąg¹⁰. Jej przebieg okazuje się jednak niezadowolający:

Pani nas ciągnie tam i tu,
I chyba sama nie wie gdzie,
Powtarza tylko: czu-czu-czu...

Najwyraźniej władza sama nie wie, co robi, a tak prowadzony pociąg nie ma szans w całości dotrzeć do celu:

My za nią przewracając się
I na zakrętach lecąc w bok,
Patrzemy jak się pociąg rwie,
Krzyczymy czu-czu, gubiąc krok.

⁶ Zob. *Solidarność z Polską powinna mieć swój odrębny wyraz*, z Jackiem Kaczmarem rozmawia Natalia Gorbaniewska, <http://www.kaczmarek.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarem/solidarnosc-z-polska-powinna-miec-swoj-odrebny-wyraz/> [data dostępu: 4.01.2016].

⁷ W. Gombrowicz, *Ferdynand*, Kraków 1989, s. 37. Przytoczoną we fragmencie wypowiedź dyrektora Piórkowskiego otwiera zresztą bardzo podobne powtórzenie: „Pupa, pupa, pupa!” (tamże).

⁸ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, przeł. A. Bezwińska i in., Poznań 1997, s. 265.

⁹ Tamże, s. 270.

¹⁰ Kowalska-Leder przywołuje inne „zabawy”: „Przedszkole, jako instytucja kształtująca światopogląd przyszłych obywateli socjalistycznej ojczyzny, często przedstawiało wizję świata odmienną od tej, którą próbował dzieciom wpaść dom. Bywało na przykład, że przedszkolaki brały udział w swoistym minipochodzie pierwszomajowym, uzbrojone w baloniki i odpowiednie transparenty, okrążając w »radosnym« marszu budynek placówki” (J. Kowalska-Leder, *Przedszkole...*, s. 275).

Ważne okazuje się natomiast zachowanie pozorów. Pociąg wprowadzie się rozsypał, ale nadal wszyscy udają, że jedzie:

A Pani ciągle biega i
Za Nią już tylko jeden, dwu,
Bo reszta pod ścianami tkwi
I leżąc krzyczy: czu-czu-czu!

Zabawa się nie udała – ale przedszkolna organizacja, poza chętnie stosowanymi karami, ma także z góry upatrzone osoby, na których można się mścić w razie niepowodzenia:

Pani się zatrzymuje zła,
Pierwszego z brzegu łapie i –
Tym pierwszym zwykle bywam ja,
Bo jestem krnąbrny oraz zły.

Działanie władzy okazuje się bardzo przewidywalne: podejrzeniu i karze podlega z reguły ta sama osoba, napiętnowana już jako „zła”, co kojarzyć się może z kozłem ofiarnym lub ze słynną frazą „round up the usual suspects”¹¹ z filmu *Casablanca*, którego akcja rozgrywa się w nazistowskim reżimie rządu Vichy. Celem tego typu „łapania” jest nie tyle wymierzenie sprawiedliwości, ile po prostu ukaranie kogokolwiek, by zachować pozory porządku. I chociaż ukarany ma poczucie krzywdy („A ja z pociągu, z pociągu wypadłem tylko i – / W kącie połykam łzy”), to życie w reżimie nauczyło go już, że nie warto walczyć o swoje prawa:

Lecz nic nie mówię – cóż to da?
Coś tylko we mnie w środku drży;
W kąciku siedzę cicho sza,
Myślę że smutno mi.

Codziennie życie w przedszkolu uczy także zapominania o niesprawiedliwości: „W przedszkolu naszym tak już jest, / Że zapomina tu się zło”. Nie ma czasu na rozpamiętywanie, bo trzeba znów przystąpić do zabawy i próbować nikomu się nie narazić.

¹¹ J.J. Epstein, P.G. Epstein, H. Koch, *Casablanca*, <http://www.vincasa.com/casabla.pdf> [data dostępu: 9.07.2015].

A ostatnie dwa wersy: „W przedszkolu naszym nie jest źle! / (Szczególnie, gdy się śpi!)” to wyraźna sugestia, że najlepiej wychowany przedszkolak-obywatel to ten, kto nie wie, co się dzieje naprawdę.

Przedszkole w dwóch wierszach Ewy Lipskiej nie jest wyeksponowane w tytule, ale pojawia się w szeregu dowodów uświadamiających grozę sytuacji. W utworze *Dzieci*, w którym wielokrotnie powtarza się właśnie anafora „Dzieci...”, uzupełniona licznymi przykładami działań niedziecięcych („Dzieci spotykają się na wieczorze wspomnień. / Dzieci spotykają się na zebraniu egzekutywy”¹²) lub tylko dziecięce udających („Dzieci walczą o prawa do lalek”), znaleźć można także wersy:

W wielkim przedszkolu narodów
dzieci grają w piłkę i
plują na siebie pestkami z wiśni.

Gra w „przedszkolu narodów”, a więc kolejna metafora polityczna, wpisuje się w ciąg „dziecięcych zabaw w historię”¹³. Rozgrywka najwyraźniej nie przebiega jednak zgodnie z zasadami *fair play*, skoro przeciwnicy atakują się „pestkami” (w których po usunięciu „przedszkolnego” nawiasu łatwo dostrzec naboje). Z kolei wiersz *Widzę je wszędzie* to monolog o nieistniejącym dziecku, które wprowadzić można by urodzić – tylko jak wtedy zagwarantować mu dobry scenariusz życia i jak objaśnić tak straszny świat? Jedną z trudnych do wytłumaczenia kwestii ukazana zostaje za pomocą metafory przedszkolnej (i żłobkowej):

Jak wytłumaczę mu
że my
dwudziestoczteroletni
wypuszczeni za kaucją ze żłobków
nie wypisani jeszcze z przedszkoli
należymy już do domu
starców¹⁴.

Pokoleniowe wyznanie, przypominające nieco to z wiersza *My* („My – rocznik powojenny otwarty na oścież”¹⁵), ukazuje ludzi nieprzygotowanych do życia. Wprowadzić

¹² E. Lipska, *Utwory wybrane (1967-1984)*, Kraków 1986, s. 68.

¹³ H. Pustkowski, *Gry, zabawy, strategie (Ewa Lipska inni)*, [w:] *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*, red. A. Morawiec, B. Wolska, Łódź 2005, s. 43.

¹⁴ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 71-72.

¹⁵ Tamże, s. 23-24.

wyszli ze „żłobków”, ale warunkowo, „wypuszczeni za kaucją” niczym przestępcy z więzienia. Wbrew metryce, są w swojej niegotowości wobec świata niczym dzieci w przedszkolu – a równocześnie czują, że ich życie już uciekło, a oni utknęli w monotonii „domu starców” (w późniejszym wierszu Lipska uchwyci tę paradoksalną sytuację egzystencjalną w zwartej frazie „Dom Spokojnej Młodości”¹⁶).

Maria Cyranowicz w utworze *przedszkole* w charakterystyczny dla siebie sposób „Rzeczywistość apriorycznie rozbitą próbuje scalać oczami dziecka”¹⁷. Opis zderzenia z pierwszą edukacyjną placówką to równocześnie próba radzenia sobie z narzuconymi okolicznościami egzystencji („trzeba wybrać to miejsce, choć wybrano je za nas”¹⁸), szukania własnej przestrzeni („a z piaskownicy kwadratu uczynić sobie przestrzeń”), zgłębienia mechanizmów pamięci („głębokiej jak czerń aksamitna kota, / którą trzeba będzie oswajać już do końca świata”), adaptacji do rzeczywistości i godzenia się przemijaniem. Trzeba zmierzyć się z perspektywą dorosłości (samodzielności, odejścia rodziców), której przedsmak daje „przedszkole”:

[...] trzeba wybrać to miejsce,
choć wybrano je za nas, podejść ostrożnie do parkanu
i pomachać rodzicom: wciąż odchodzącym daleko
dalej byle od zmysłów.

Bohdan Zadura grupową zabawę przedszkolną – inaczej niż Kaczmarek i Lipska – uniwersalizuje ponad polityczne i pokoleniowe doświadczenie. Wiersz *A my wszyscy bęc* dotyczy zabawy w kółko graniaste. Tę dziecięcą grę przystępnie opisano w *Zabawniku*:

Trzymamy się za ręce i posuwamy się w jednym kierunku po obwodzie koła, śpiewając:
Kółko graniaste
Czworokanciaste,
Kółko nam się połamało,
Cztery grosze kosztowało,
A my wszyscy bęc!

¹⁶ Tamże, s. 108.

¹⁷ M. Kasprzak, *Raport z obelżywego miasta*, [w:] *Tekstylika. O rocznikach siedemdziesiątych*, red. P. Marecki, I. Stokfiszewski, M. Witkowski, Kraków 2002, s. 586; pierwotnie w: „Ha!art” 2001-2002, nr 4-1, s. 116-121. Kasprzak komplikuje jednak uczniowską, dziecięcą rolę w tej poezji, uzupełniając charakterystykę Cyranowicz o funkcję nauczycielską: „Jest Gombrowiczowskim profesorem syntezy, o wiele silniej jednak skinderyzowanym” (tamże). Zob. T. Cieślak, *Poezja neolingwistów warszawskich*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2009, s. 175-186.

¹⁸ M. Cyranowicz, *i magii nacja*, Kraków 2001, s. 12.

... i przewracamy się wśród śmiechu i okrzyków, ale jednocześnie staramy się nie przerwać kręgu. Im bardziej wymyślna wywrotka, tym większa radość. Po czym zabawa zaczyna się od początku, aż do zmęczenia lub znudzenia biorących w niej udział¹⁹.

Zadura ukazuje absurdalność nie tylko dziecięcej zabawy, ale i ludzkiej kondycji:

Nie pytam dlaczego wszyscy

Pytam tylko:

Dlaczego cztery grosze?

Dlaczego graniaste?

I czy śmialiśmy się sami z siebie
czy przedszkolanka nas nauczyła²⁰

„Zabawa” w upadek dotyczy wszystkich – przyczyn tej wspólnoty losu nawet nie warto dociekać pytaniem. Natomiast pozostałe zasady dotychczas wyśpiewywano bezmyślnie, przyjmowano narzucone odgórnie słowa i zapamiętano je bez zrozumienia sensu. O ile w ogóle mają jakkolwiek – wszak płacona cena („cztery gorsze”) wydaje się przypadkowa, a nawet sama nazwa gry to oksymoron, bo kółko nie może być graniaste, czyli „kanciaste” („czworokanciaste”, jak doprecyzowuje piosenka)²¹. Z perspektywy czasu można zastanowić się nad absurdalnością reguł przedszkolnej zabawy – i przełożyć je na „zabawę” w egzystencję. Nasuwa się też pytanie, czy umiejętność śmiania się z własnego udziału w takiej „grze”, z własnych upadków (w obliczu codziennych porażek? a może też w antycypacji ostatecznego „bęc”, które zakończy „zabawę”?) jest przyrodzona, czy takiej obronnej postawy trzeba się w szkole (przedszkolu) życia dopiero nauczyć od ludzi bardziej doświadczonych. Nie tylko absurdalna (choćby dlatego, że w kanciastym kole) to zabawa, ale i ponura, skoro z góry dąży do przewrócenia uczestników. W *Przedszkolu* Kaczmarek zabawa w pociąg kończyła się podobnie – zerwaniem łańcucha ludzi i przewracaniem się, ale był to wynik słabości konkretnego systemu, a nie z góry zakładany efekt końcowy. Po lekturze wiersza Zadury nawet przytoczona za *Zabawnikiem* instrukcja zaczyna brzmieć złowrogo (skoro: „Im bardziej wymyślna wywrotka, tym większa radość”, a „zabawa zaczyna

¹⁹ *Zabawnik*, red. K. Szroeder-Dowjat, Warszawa 2008, s. 37, <http://zabawnik.org/media/zabawnik.pdf> [data dostępu: 20.03.2016].

²⁰ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 2, Wrocław 2005, s. 292.

²¹ *Kółko graniaste*, <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kolko-graniaste;7233.html> [data dostępu: 10.07.2015].

się od początku, aż do zmęczenia lub znudzenia”). A gdy w utworze *Kocia żałoba* (*Love Story*) – następnym tekście z tomu *Ptasia grypa* (2002) – przedszkolna metafora dotyka tematu miłości, to „zabawy” wcale nie stają się bez troskie:

Więc z górki na pazurki? Ale czy jesteśmy w żłobku?
No powiedzmy w przedszkolu, jednak wśród starszaków
bo już wiemy że nie chodzi o plastikowe grabki
a o paznokcie? I podejrzewamy że rzecz
jest poważniejsza? Ta jazda bez trzymanki
na dwukołowym rowerze Choć rower ten to tandem
I górka też mi ładna Jak schody w Odessie
po których toczy się wózek Z pieca
na łeb

na szyję²²

Już od tytułu, łączącego Erosa („Love Story”) i Tanatosa („żałoba”), rozpoczyna się przeplatanie miłości i katastrofy – a wszystko w sytuacji stylizowanej na przedszkolną, przy czym należy ją najpierw samemu zdefiniować, odpowiedzieć sobie na pytanie: „Ale czy jesteśmy w żłobku?”. Okazuje się, że (podobnie jak w *Widzę je wszędzie* Lipskiej) to etap już po żłobku. I nawet w ramach przedszkola pojawia się podział na mniej i bardziej doświadczonych życiowo („starszaków”). To prawdopodobnie – choć nie na pewno, bo pozostają znaki zapytania – etap dojrzalszy, czego dowodzić ma wyższy poziom świadomości („już wiemy że”) oraz przecucie powagi zagadnienia („I podejrzewamy że rzecz / jest poważniejsza”). Na dodatek rower, na którym się jedzie, jest już dwukołowy, co stanowi przecież w dziecięcym świecie ogromny awans (a równocześnie spore wyzwanie). Jednak mimo przejścia do wyższej grupy oraz jazdy na rowerze bez podporowych kółek uczestnicy „wydarzeń” nadal przedstawieni są jako przedszkolaki, co sugeruje nieznaną nieznajomość życia i konsekwencji własnego postępowania.

Wspomniana poważniejsza „rzecz” zdaje się dotyczyć relacji dwojga ludzi, na co wskazuje nie tylko „Love Story” w tytule, ale także liczne późniejsze podteksty. Dochodzi przecież do zamiany „plastikowych grabek” na „paznokcie” (co konotuje nie tylko przejście do cielesności, ale również likwidację zapewnionego przez „zabawkę” bezpiecznego dystansu do czegoś „drapanego”), rower to tandem, a dziecięcy wózek – jeśli zawiesić chwilowo

²² B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 2..., s. 293. Warto przypomnieć, że metafora „starszaków” pojawia się w tomie *Ptasia grypa* również w *Wierszu dla Marty Podgórnika*, który został już omówiony w rozdziale trzecim.

konkretne filmowe skojarzenie – też może stanowić, zapewne w tym kontekście uboczny, efekt „historii miłosnej”. „Love Story”, chociaż snuta przy pomocy określeń związanych z niewinną dziecięcą jazdą na rowerze, prezentowana jest jako szaleńczy pęd ku klęsce. Wykorzystanie pozornie radosnej frazy „z górki na pazurki”, która znaczy „bardzo szybko z góry na dół”²³, od razu wprowadza element szybkości i wertykalnego kierunku (ze zwrotem w dół). „Jazda bez trzymanki” to świetna zabawa, ale też działanie bez zachowania środków ostrożności, a to już może się źle skończyć. Co ciekawe w kontekście wiersza – zwłaszcza występującego w nim wózka – próba znalezienia definicji prowadzi na przykład do internetowego *Słownika slangu i mowy potocznej*, w którym jedno ze znaczeń „jazdy bez trzymanki” to... „uprawianie seksu bez zabezpieczeń”²⁴. Ostatnie cztery wersy również ukazują świadomość nieuchronnej katastrofy. Pojawia się ambiwalencja subtelna, słyszalna choćby we frazie „też mi” („górką też mi ładna”), ale i przerażenie wyrażone dosadnie, poprzez porównanie oparte na słynnej, wielokrotnie pastiszowanej scenie staczania się wózka po schodach odeskich podczas masakry ludności w filmie *Pancernik Potiomkin* (1925) Siergieja Eisensteina. Końcowe sformułowania prowokują do licznych odczytań. „Z pieca na łeb” się spada i to gwałtownie, a „na łeb na szyję” leci się bardzo szybko, więc ta kontaminacja daje efekt skumulowanego zmierzania do szybkiego upadku z wysoka. Równocześnie rozpisanie jej na wersy każe skupić uwagę na poszczególnych elementach metafory, zachęcając do dopowiadania skojarzeń. Określenie „z pieca” ewokuje gorące namietności. „Na łeb” może się komuś (uczucie na przykład) rzucić. Ktoś komuś rzuca się „na szyję” – chociaż na nią można sobie również zarzucić pętlę, bez hamulców „rzucając się” w miłosną przygodę (a od „na szyję” blisko już do „na złamanie karku”). Zostaje żal, tytułowa żałoba – „kocia” może dlatego, że ląduje się „na pazurkach”, wpisanych tu w ciąg „pazurki” – „grabki” – „paznokcie”. A może, jak kot, spada się jednak „na cztery łapy” – ale nie bez zadrapań po tej szaleńczej „przejażdżce” na tandemie?

Justyna Kowalska-Leder zauważa: „Przedszkole w polskiej kulturze wiąże się z silną ambiwalencją. Z jednej strony funkcjonuje jako symbol beztroski (»życie to nie przedszkole«), z drugiej – oznacza pierwszą instytucję totalną, z którą przychodzi się zmierzyć człowiekowi na drodze społecznego rozwoju”²⁵. Można znaleźć w polskiej poezji współczesnej przykład tego pierwszego, beztroskiego znaczenia. Przedszkole i prawdziwe życie nie przystają do siebie w wierszu Zbigniewa Herberta *Pan Cogito o potrzebie ścisłości*

²³ *Z górki na pazurki*, http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=15790 [data dostępu: 10.07.2015].

²⁴ *Jazda bez trzymanki*, <http://www.miejski.pl/slowo-Jazda+bez+trzymanki> [data dostępu: 10.07.2015].

²⁵ J. Kowalska-Leder, *Przedszkole...*, s. 274.

z tomu *Raport z oblężonego Miasta* (1983). Dorosły świat wojen, terroru, cierpienia nie poddaje się arytmetyce, nie da się ująć ludzkich spraw w proste liczby, nie ma powrotu do dziecięcej nieświadomości:

dzieci mają dobrze
dodają jabłko do jabłka
odejmują ziarno od ziarnka
rachunek się zgadza
przedszkole świata
pulsuje bezpiecznym ciepłem²⁶

Pan Cogito, rozważając „widmo nieokreśloności” w historii i „brak ścisłych danych” w sprawach ludzkiego życia, kontrastuje niejasną sytuację dorosłego z pewnymi rachunkami dokonywanymi przez dzieci. Sam utracił jednak „przedszkole świata”, niewinną (ale ambiwalentną, bo nieświadomą realiów) przestrzeń dzieciństwa. Trafił do – by posłużyć się wcześniejszą (pochodzącą z wydanego w 1957 roku tomu *Wołanie do Yeti*), bardzo podobną metaforą z *Nic dwa razy* Wisławy Szymborskiej – „szkoły świata”²⁷.

Częściej jednak poeci kładą nacisk na instytucję totalną (*Przedszkole*) lub na przewrotne metafory, zgodnie z którymi życie to właśnie jest przedszkole – ale nie dlatego, że wiąże się z beztróską, lecz raczej dlatego, że ludzie są nieświadomi jak małe dzieci wrzucone w meandry polityki (*Dzieci*), w pokoleniową bezzadność (*Widzę je wszędzie*), w absurdałne reguły świata (*A my wszyscy bęc*) i gwałtowne porywy uczuć (*Kocia żaloba (Love Story)*). Narzucony dorosłym status dziecka, implikowany przez metaforę państwa/życia-przedszkola, sprawia, że nie mogą oni dojrzeć i decydować sami o sobie. Rolę „wychowawców” pełnią władza polityczna i mechanizmy egzystencji. Można się wprawdzie bawić, ale nawet rozrywki zostają odgórnie zorganizowane i służą rozwijaniu „dziecka” w „odpowiednim” kierunku. Takie Gombrowiczowskie „upupienie”, ograniczenie swobody nie pozwala na podjęcie dojrzałych, nieprawomyślnych działań. Oczywiście „w przedszkolu” tę infantyлизację podmiotu widać najwyraźniej, ale spostrzeżenia te odnieść można także do obsadzenia człowieka w roli dziecka starszego, ucznia na wyższych etapach edukacji²⁸.

²⁶ Z. Herbert, *Wiersze zebrane*, Kraków 2011, s. 517-522.

²⁷ W. Szymborska, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, s. 28.

²⁸ Infantyлизującą działą już sama szkolna przestrzeń. Aleksander Nałaskowski w rozdziale *Przestrzeń infantyлизująca* opisuje swoje doświadczenia jako rodzica siedzącego podczas wywiadówek w szkolnych ławkach oraz jako dyrektora, który widzi u siebie skłonność do traktowania rodziców niczym uczniów. Zauważa: „Szkolę można zatem postrzegać jako zabawę, w której nic nie jest prawdziwe [...]. Przez tę umowność szkoła jest przestrzenią, w której tak naprawdę nikt nie jest dorosły. [...] Przestrzeń szkoły

Przedszkolne „zabawy” okazują się mało zabawne i często źle się kończą. I chociaż chwilami wydawałoby się, że nie ma z tego wczesnego edukacyjnego poziomu ucieczki i największy awans to ten ze żłobka do „starszaków”, to w poezji także dalsze poziomy nauczania metaforyzują egzystencjalne zawilości. Przed „zdaniem do kolejnej klasy” warto jednak zwrócić uwagę na metafory dotyczące szkoły jako całości – zanim się pójdzie do szkoły, trzeba przecież wybrać konkretną placówkę.

Katalog szkół

Wiele przykładów metafor związanych ze szkołą przywołano już we wcześniejszych rozdziałach (a niektóre pojawią się przy kolejnych metaforyzujących elementach szkolnego życia), ale w tym miejscu można by się pokusić o swoisty (z konieczności wybiórczy) „katalog szkół”.

I tym razem, jak przy rozważaniach „przedszkolnych”, wykaz zainicjują przykłady z twórczości Kaczmarzkiego²⁹, czyli wspomniane już w rozdziale drugim „szkoły” portretowane przez barda. Tekst *Szkoła* z 1975 roku, luźna adaptacja utworu amerykańskiego piosenkarza Pete’a Seegera *What Did You Learn in School Today?*, nie jest szczególnie skomplikowany – treści nauczania stanowią odpowiedź na powtarzające się pytanie: „Czego uczyli ciebie dziś / W szkole, synku mój?”³⁰. Wyraźnie ukazano bierną rolę ucznia w procesie edukacji – „uczyli go”, a nie „on się uczył”. Podobny jest układ sił w powracającym po każdej zwrotce fragmencie: „Tego uczyli w szkole mnie, / Tego uczyli dziś”. Jak wynika z zaprezentowanych wcześniej refleksji na temat okresu 1945-1989, odpowiedzi dziecka wiązać można z propagandą sukcesu, wiarą w utopię i trzymaniem obywateli w nieświadomości. „Synka” uczyli między innymi, że: „sprawiedliwości końca brak”, „życie nasze to radości sznur”, „wszystkim jest dobrze, nigdy źle”, „bliski jest kłamstw i zbrodni kres”. W piosence występuje drugi, przeplatający się z poprzednim, rodzaj przekazu, który ma na celu ukształtowanie ludzi ufających rządowi i gotowych ponieść dla niego ofiary. Taka treść zawarta jest na przykład w naukach: „musi być twardym rząd”, „głupstwem płynąć jest pod prąd”, „rząd nasz to mądrości wzór”, „Rządzący to najlepsi z nas, / Więc będziemy ich wybierać raz po raz”.

nakazywała traktować każdego jak ucznia. [...] Szkoła jest przestrzenią, w której nie można dorosnąć, bo cała nasycona jest niedorosłością. Wszystko w niej musi być dydaktyczne albo (dla uczniów najmłodszych) zabawne czy »przyjemne«” (A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 73, 74).

²⁹ Por. K. Czaja, *Wychowanie do życia...*

³⁰ J. Kaczmarzki, *Antologia poezji...*, s. 1032-1033.

Tym razem szkoła nie jest metaforą całego PRL-u, jawi się jednak jako narzędzie wspomagające indoktrynację. Można tu, tak jak w *Przedszkolu*, dostrzec tendencje polegające na wychowywaniu podporządkowanych, „płynących z prądem” obywateli. Utwór nie wydaje się szczególnie wyrafinowany – o wiele ciekawsza okazuje się *Szkoła* z 1989 roku. Oświatowa placówka po raz kolejny jest metaforą Polski, która w tej odsłonie przechodzi gwałtowną ustrojową zmianę. Nikt nie wie, jak działać w nowym porządku, a obywatele odreagowują lata ucisku. Tekst konsekwentnie wykorzystuje edukacyjną metaforę, przywołując różne elementy szkolnej rzeczywistości. Punktem wyjścia jest „remont szkoły”:

Nasza szkoła od miesięcy jest w remoncie,
Zawieszono nam normalnych zajęć tok –
Jasny jest sukcesów brak na robót froncie,
Będzie trwać ten remont więc za rokiem rok³¹.

Już trzecia zwrotka zdradza, że pod warstwą „remontową” kryją się dylematy ustrojowe:

Rozpoczęto od zabrania nam patrona.
Już Bolesław Bierut nie jest tym, kim był.
O następcę kłóć się szacowne grona:
Ktoś z Sanacji czy też ktoś z akowskich sił?

Po tej konstatacji wersy w rodzaju: „Na tablicach starych pisać już się nie da, / Nie wiadomo zresztą jeszcze – co i czym?” jawią się jako diagnoza, że nie ma środków i pomysłów na wyjście z impasu, zawieszenia pomiędzy starym systemem a nowym układem, który nie zdążył się jeszcze ukształtować. Władza próbuje znaleźć sposób, by obywatele nie zyskali nadmiernej samodzielności:

Dyskutują wciąż – dyrektor, pedagogzy
I Komitet Rodzicielski wtrąca się,
Jak tu nas utrzymać przez ten czas na wodzy,
Gdy wychować na Polaków nie ma gdzie.

³¹ Tamże, s. 429-430.

Jednak pozbawieni obowiązku szkolnego uczniowie, czyli uwolnieni spod władzy poprzedniego systemu Polacy, cieszą się wolnością: „A nam – całkiem są na rękę takie jaja, / Bo nareszcie mamy spokój, mamy czas”. I reagują w różny sposób na odzyskaną swobodę: jedni piją w bramach, inni planują wyjazd za granicę, a niektórzy próbują dopasować się zewnątrz do nowej koniunktury, nie zmieniając się wewnątrz. Chcą dać – i to właściwie wręcz dosłownie – „Panu Bogu świeczkę i diabłu ogarek”, co prezentuje zwrotka:

Jeszcze inni do kościoła chodzą z rana,
Bo rodziny z dusz ratują, co się da,
Za to w nocy na cmentarzu – czczą Szatana,
Rytualnie krojąc brzuch czarnego psa.

Dawna władza zostawiła „szkołę” w stanie rozpadu, a po odcięciu się od starego porządku nie ma niczego, czym można by go od razu zastąpić. W tej sytuacji wraca znany z *Przedszkola* motyw zabawy, tym razem ukazany już nieco inaczej:

Więc – bawimy się, o nudzie nie ma mowy!
Bawiąc – uczysz się i odtąd tak ma być!
Zamiast martwe prawdy wbijać w młode głowy –
Nauczymy wreszcie się jak w Polsce żyć!

Tutaj nie ma już reżimu systemu, bo nie ma systemu, ale równocześnie zabrakło wskazówek, których można by się trzymać. Zabawa znów okazuje się narzuconą koniecznością, chociaż już nie PRL jest jej dysponentem. Kaczmarek umiejętnie wykorzystuje pole semantyczne szkoły do konstruowania analogii z Polską: remont szkoły to zmiany w kraju, „dyrektor, pedagogzy / I Komitet Rodzicielski” to państwowi decydenci, patron szkoły to patron duchowy przemian politycznych, problemy z wyposażeniem placówki łączy się z brakami gospodarczymi i wychodzeniem na jaw sekretów i animozji (choćby w wersji: „Gdy portrety zdjęli – wylał brud ze ściany”), a uczniowie to obywatele ze swoimi pomysłowymi koncepcjami przetrwania w kalejdoskopowo zmieniającej się rzeczywistości.

Z innych „ustrojowych” szkół przypomnieć można choćby cytowaną w rozdziale drugim *Szkołę katów* Andrzeja Kaliszewskiego i omówiony w rozdziale trzecim tekst Wojciecha Młynarskiego *W szkole wolności*, jednak rola metafory „ogólnoszkolnej” nie ogranicza się do polityki. Ludzkie przywary, inne niż nieumiejętne korzystanie z demokracji, piętnuje Krzysztof Karasek w prozie poetyckiej *Szkoła ptaków*. Ironiczny opis nauki latania –

nieudanej mimo wysiłku i tego, że poprzednie pokolenie dawało sobie radę – wyraża między innymi przekonanie uczniów o przeznaczeniu do wysokich lotów („Zacząć od kury znaczyło zgodzić się na kurę, a my byliśmy przecież ptakami”³²). Jednemu z adeptów wreszcie się udaje, ale finał tekstu obnaża zbiorowe mechanizmy ratowania swojej samooceny i umniejszania cudzego sukcesu w obliczu własnych porażek: „To fałszywy ptak, fałszywy ptak, szeptaliśmy, my, prawdziwe ptaki, drepcząc, podskakując, padając i podnosząc się znowu podczas gdy on, ten fałszywy, leciał nad naszymi głowami jakby unosiło go jakieś niewidzialne morze”.

W kontekście metaforyzowania ludzkiego losu można raz jeszcze przypomnieć choćby „szkołę świata” Szyborskiej, *Balladę o słownikarzu* Kazimierza Wierzyńskiego (wersy: „Potrzeba mi tych słów / Do szkoły utajonego cierpienia” i „Pomóżcie mi w twardej szkole”³³) albo „głuchoniemą szkołę”³⁴ polskiego języka z wiersza Ernesta Brylla *** [*Błogosławieni cisi...*]. Podobnie jest we wspomnianym już w rozdziale trzecim poemacie *Zoom* Andrzeja Sosnowskiego:

Szkoła jest specyficzna. Indeks oznacza: przeszedłeś
czerwoną chmurę bólu, w porządku, ale to nie znaczy,
że ból będzie procentować, ponieważ doznane kolory
momentalnie mogą zniknąć jak za dotknięciem zimy³⁵

Tadeusz Pióro sięga w utworze *Język i kara* po najbardziej utartą metaforę „szkoła życia”, ale ironicznie „udosłownia” przenośny sens „wyniesienia” z niej czegoś, ukazując nieskuteczność pobieranych nauk:

Ze szkoły życia wynieśliśmy wszystko
i krążąc bez grama balastu
zabijaliśmy czas kontemplacją
zmiennej postaci istniejących rzeczy³⁶.

³² K. Karasek, *Dziennik rozbitka*, Mikołów 2012, s. 167.

³³ K. Wierzyński, *Poezje zebrane*, t. 2, Białystok 1994, s. 99-100

³⁴ E. Bryll, *Zwierzątka*, Warszawa 1975, s. 82.

³⁵ A. Sosnowski, *Dożynki (1987-2003)*, Wrocław 2006, s. 203-220. Z kolei w wierszu V Sosnowski za pomocą szkolnych treści i terminów – równocześnie nawiązując do zdania z *Hamleta*: „Horacy, przemów doń, uczony jesteś” (W. Szekspir, *Hamlet*, [w] *Tragedie*, t. 1, przeł. J. Paszkowski, Warszawa 1974, s. 9) – ukazuje rozdzźwięk między nabytą kiedyś wiedzą („Jeśli jesteś uczony, przemów doń i powiedz / że w szkole uczyliś pór roku, faz księżycy, / że wymagali od nas migracji niemych ptaków / jakby wiatr w oczach i wiatr w parasolu / miały nieść nas przez kraj jak hejnał / z kościoła prosto w niemą przyszłość [...]”) a późniejszym życiem („[...] gdy siadasz z uśmiechem / kogoś, kto zdał już wiosnę, choć z ciemnego lata / nieoczekiwania chcieli go wykreślić i był zawieszony. // Ale nie wystarczy zabrać papiery [...]”) (A. Sosnowski, *Dożynki (1987-2003)*..., s. 80-81).

Jan Twardowski pisze w 1998 roku zwięzły wiersz zatytułowany po prostu *Szkoła*:

Ławki tablica kreda
łza jak diabeł się kręci
Szukam nawet kawałka
mej szkoły świętej pamięci³⁷

Nie ma możliwości powrotu choćby do „kawałka” dawnej szkoły. Przeszłość okazuje się zamknięta. Sformułowanie „szkoła świętej pamięci” odsyła do rejestru śmierci – szkoła byłaby tu czymś, co już umarło (a raczej kimś – wyrażenie „świętej pamięci” odnosi się wszak do ludzi). Można jednak spojrzeć na wers dotyczący „szkoły świętej pamięci” bardziej dosłownie – jako na wyraz tęsknoty do szkoły, w której wyćwiczono „świętą pamięć”, czyli pamięć tego, co święte (a więc ukształtowano świadomość wierzącego człowieka). Ale nawet jeśli pokusić się o takie odczytanie, to najwyraźniej ta szkoła także już przepadła³⁸. Inaczej, chociaż wcale nie bardziej radośnie, jest w wierszu Romana Honety *czekający na wdowców odwraca się*. Tu powrót do szkoły jest możliwy („znowu / byli w szkole”³⁹), ale za cenę wielkiej utraty:

wiedziałem,
że w końcu staną się tacy
jak dawniej – gdy umrze ona.
ta, która ich zabrała
i zatrzymała w zamyśleniu.

miłość

Jeszcze bardziej ponure wnioski nasuwa placówka edukacyjna z prozy poetyckiej Herberta *Szkoła*:

³⁶ T. Pióro, *O dwa kroki stąd (1992-2011)*, Wrocław 2011, s. 89-90. Pióro proponuje też *Hiciory z PKP* („Mogą się przydać w dobie kryzysu”) i wśród licznych kolejowych gier słownych („dadzą pociągnąć jeszcze godzinę”, „Taka jest kolej tradycyjnych rzeczy”) w tej opowieści o czasach, gdy nie ma już nic do stracenia, „wszystko wolno” i już tylko goni się za szczęściem, pojawia się także metafora szkolna: „otwieramy społeczną szkółkę szybkości” (tamże, s. 121-122).

³⁷ J. Twardowski, *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2006*, Warszawa 2007, s. 1019.

³⁸ Por. K. Czaja, *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(tajemnica) w poezji księdza Jana Twardowskiego*, [w:] *Słowo, doświadczenie, tajemnica*, red. J. Kempa, M. Giglok, Katowice 2015, s. 115-133.

³⁹ R. Honet, *świat był mój*, Wrocław 2014, s. 21.

Słyszałem bezsilny płacz mężczyzn, widziałem kobietę zawodzącą nad małymi zwłokami. Spotykałem wielu ludzi, których oczy stają się nagle źródłkami, a plecy drżą jak podczas kaszlu. I wiercie mi, nikt nie robi tego dobrze, nikt nie robi tego nawet znośnie. Te bulgoczące gardła, palce niezdarnie ocierające policzki, te drżące dziecinnie podbródki są raczej śmieszne niż wzruszające.

A przecież można płakać pięknie. Zanim nasi nieocenieni reformatorzy uczynią człowieka szczęśliwym, uczmy dzieci płaczu, tak, jak uczymy je śpiewu⁴⁰.

Ta postulowana „szkoła płaczu”⁴¹ to domagająca się ironicznego odczytania propozycja „programu szkolnego”. Taka reforma stawia „piękno” nad człowieczeństwem i nad istotą rozpacz, której nie można wszak „upiększać”. Nie można sprawić, by ktoś płakał „znośnie” w sytuacjach, które są wszak „nieznośne”, bo nie do zniesienia (matka „nad małymi zwłokami”). Plan uderza nieczułością „badacza”, który „słyszał”, „widział” i „spotkał”, ale sam nie doznał. Sugestia, że płacz (męski, a więc kulturowo nieczęsty i sygnalizujący skrajność doświadczenia), zawodzenie, drżące plecy, „bulgoczące gardła, palce niezdarnie ocierające policzki, te drżące dziecinnie podbródki”, czyli prawdziwie ludzkie reakcje, są „śmieszne”, to nadużycie i chłodna próba (szkolnej) oceny cudzego cierpienia w kategoriach estetycznych, które nie znajdują zastosowania w obliczu tragedii⁴². Dobór słów ewokujących czułość („źródła”, „palce niezdarnie ocierające policzki”, „drżące dziecinnie podbródki”) demaskuje mówiącego, bowiem wbrew opinii „reformatora” prowokują one właśnie do – tych autentycznych – wzruszeń, nie do śmiechu. Płacz, który można by uznać za wykonany „dobrze” lub „nawet znośnie”, musiałby się stać wyćwiczoną umiejętnością. Byłby sztucznie „wyuczony” i miałby być „wzruszający”, ale nie w sposób prawdziwy, tylko odgrywany – niczym harmonijny koncert wokalny, skoro nauczano by go na podobnych zasadach jak śpiewu, przekształcając „zawodzenie” (to zresztą określenie wspólne dla rejestrów płaczu i śpiewu) w celu uzyskania udanego wokalnego występu. Ale nie o prawdę, lecz o pozory chodzi w zaproponowanym estetyzowaniu cierpienia, czyli zastępczym działaniu, które musiałoby wystarczyć aż do chwili, gdy „nasi nieocenieni reformatorzy uczynią człowieka szczęśliwym” (łatwo tu dostrzec ironię wobec wszelkich utopii „inżynierów dusz”).

Napisane w pierwszej połowie lat 50. *Bajki* Herberta współgrają czasowo z tekstami z debiutanckiego tomu Mirona Białoszewskiego, ale zastosowanie metafory szkolnej

⁴⁰ Z. Herbert, *Bajki*, Kraków 2009, s. 53.

⁴¹ Tak brzmiał zresztą pierwotnie planowany tytuł (zob. R. Krynicki, *Przypisy*, [w:] Z. Herbert, *Bajki...*, s. 84).

⁴² Por. rozważania Ryszarda Przybylskiego o (nie)możliwości poezji w obliczu cudzego cierpienia: R. Przybylski, *Między cierpieniem a formą*, [w:] tegoż, *To jest klasycyzm*, Warszawa 1978, s. 124-175.

w *Obrotach rzeczy* (1956) pokazuje odmiennosc koncepcji lingwisty, szukajacego ratunku w codzienności i chroniacego się w „poezji rupieci”⁴³, od ironicznej strategii neoklasyka, podkreślajacego aspekty etyczne. W cyklu *Szare eminencje* znaleźć można utwór *Sztuki piękne mojego pokoju*, a każda z jego trzech części to inna „szkoła” („sztuki pięknej”, ale i „pięknej sztuki”, bo nie tylko o śpiew czy taniec chodzi, ale również o pojedyncze sztuki mebli). Pierwsza, *Szkoła śpiewu*, poświęcona jest szafie, która w szeregu apostrof okazuje się „Semiramidą”⁴⁴, „piramidą” i – zgodnie z polem semantycznym wyznaczonym przez tytuł – „Aidą” oraz „operą w trzech drzwiach”. To właśnie w szafie najlepiej uczyć się śpiewu o niej:

Gdybym umiał śpiewać w tobie
ach
spróbuję arii „O szafa...”

Druga część, *Szkoła tańca*, dotyczy pufa, a ściśle mówiąc, swojskiej, chociaż językowo niepoprawnej „pufy”:

Pod moją różową tapetą
arcy-moja różowa
na trzy takty
pufa.

Mebel przedstawiony zostaje tu jako wystrojona, „otulona / w warszawskiego księstwa amaranty” partnerka, z którą gra się „Fredrę albo Moliera” (choć akurat zacytowany w wierszu dialog to mieszanka *Ślubów panieńskich* Fredry i *Wesela* Wyspiańskiego – z Klarą zamiast Racheli) i z którą potem „jako czwarty / z trzema jej turniurami” tańczy się kadryla. Nadrzędny cel wszystkich trzech „szkół” rozjaśnia ostatnia część, z firanką jako główną adresatką zachwyków („pajęczyna z okazji świata”), ale też z gościnnym udziałem krzesła, sienników, sufitu, pieca, a nawet aniołków, które wykonują gamę składającą się na słowa: „domysły rzeczywistości” i „rzeczywistości domysły”. Tytuł *Szkoła nieprzyzwyczajenia* formalnie przypomina tytuły partii poprzednich, ale różni się od nich dodatkowym znaczeniem – nieprzyzwyczajanie nie jest wszak typową „sztuką piękną”.

⁴³ Zob. A. Sandauer, *Poezja rupieci*, [w:] tegoż, *Samobójstwo Mitrydatesa. Eseje*, Warszawa 1968, s. 99-138; pierwotny druk w: „Kultura” 1966, nr 29-30.

⁴⁴ M. Białoszewski, *Obroty Rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*, Warszawa 1987, s. 65-68.

Ta część tekstu, która mogłaby funkcjonować niczym manifest programowy „zwrotu ku rzeczom”, kończy się modlitwą:

Puste oka mrugają firankę.
Teraz tylko – przeznaczenie
welon Ananke –

albo bogini zmęczenia
byłeś tylko nie zesłała
do rzeczy przyzwyczajania.

Te „szkoły” Białoszewskiego uczą o – by użyć znanej frazy z innego utworu – „szarych eminencjach zachwyty” i pozwalają w tym zachwycie wytrwać, nie poddać się monotonii. Ale warto pamiętać, że jest w twórczości lingwisty i inna szkoła, z wydanego w 1978 tomu *Odczepić się*, a więc późniejsza o ponad dwie dekady od *Sztuk...* – i właśnie z późnym okresem życia związana. To *Szkoła sztucznych zębów*. Zamiast „obrotów rzeczy” są tu „obroty zucia”⁴⁵, a nauka polega tym razem, odwrotnie, na przyzwyczajaniu się – do mówienia („W nich. / Mowa jak przez szybę. Trzeszczę”) i jedzenia („Którą obcość jeść, / którą usadzić?”) w sztucznej szczęce. I chociaż sztuczne zęby wyglądają jak prawdziwe, to użytkownik wzdycha na koniec w tęsknocie ze nauką, która, można by złośliwie skomentować, poszła w las razem z lasem prawdziwych zębów: „Tyle że nauka prędsza / przez inny las. Co był w nas”. W ramach pocieszenia można jednak przywołać – także szkolno-stomatologiczny – finał wiersza *Szczęście* Jarosława Iwaszkiewicza. Tytułowe szczęście ma wynikać między innymi z tego, że dożyło się starości, nawet jeśli bywa ona trudna. Początek utworu to wyrażenie radości, że widzi się kubek, szczoteczkę i pastę, natomiast ostatnia strofa brzmi:

W szkole pani mówiła:
myjcie zęby
A zęby spróchniały i wypadły
To także jest szczęście⁴⁶.

⁴⁵ Tenże, *Odczepić się i inne wiersze opublikowane w latach 1976-1980*, Warszawa 1994, s. 167.

⁴⁶ J. Iwaszkiewicz, *Jutro żniwa*, Warszawa 1962, s. 69; cyt. za: A. Nawarecki, *Paraferalia. O rzeczach i marzeniach*, Katowice 2014, s. 333. Nawarecki cytuje fragment tego wiersza na końcu książki, tłumacząc: „*Paraferalia* powinny kończyć się szczęśliwie, a skoro w tej książce najważniejsze były słowa poetów, to zamykam ją radosnym pożegnaniem świata i rzeczy, jakie dawno temu wyszło spod pióra Jarosława Iwaszkiewicza [...]” (tamże).

Niech te słodko-gorzkie wersy o „szkołach zębów” wieńczą rozważania o metaforze dotyczącej typów szkół. Czas przejść przez kolejne szkolne klasy.

Niewygodna pierwsza klasa (i kolejne)

Pierwsza klasa to poręczna metafora braku życiowego doświadczenia. Przywołanie tego czasu służyć może wyrażeniu sprzeciwu wobec przemijania i próbie zakorzenienia się w idealizowanej przeszłości. Tak jest w przedwojennym wierszu *Pierwsza klasa* Twardowskiego⁴⁷:

Kiedy jutro się zbudzę... będę taki... będę taki... przyrzekam...
...Karol May... Purpurowa Turnia... Nienawidzę dziewczynek i bajek...
[...]
i z tornistrem podróż do szkoły kolorowym, śmiesznym tramwajem.

Jakaś stara tablica pod ścianą i kawałek srebrzystej kredy...
jakaś pierwsza odpowiedź na dwóję i milczenie w klasie głębokie
...a nie umiało się jednak rachunków... bo to wczoraj... bo to kiedyś...
[...]
Jakieś dawno minione okresy i półrocze... jakieś półrocze...⁴⁸

Tęsknota podsuwa dawne obrazy, chociaż nie są one konkretne – sytuacje i rzeczy ukazane zostają niewyraźnie, jako „jakieś”, a wspomnianie wywołuje ból wynikający ze zderzenia siebie dawnego, ucznia, z sobą dzisiejszym, czyli już nie „takim”. Wiersz kończą wersy: „...ktoś nas nagle przebudził i zaklął... ktoś tęsknotę zamknął nam w oczy... / ...odejdz, odejdz. Nie pytaj, nie pytaj... kto o chwilach prześnionych pamięta...”, będące nawiązaniem do fragmentu *Godziny myśli* Juliusza Słowackiego: „Szczęśliwy, kto się w ciemnych marzeń zamknął ciszę, / Kto ma sny i o chwilach prześnionych pamięta”⁴⁹.

Właśnie w pierwszej klasie⁵⁰ ma miejsce konkurs kaligraficzny relacjonowany w utworze Herberta *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii*, zapamiętany jako szczytowe osiągnięcie bohatera i symbol czasów sprzed wojny. Z kolei w wierszu Lipskiej *Może będzie lepiej*

⁴⁷ Por. K. Czaja, *Lekcje (nie tylko) religii...*, s. 122-123.

⁴⁸ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 16.

⁴⁹ J. Słowacki, *Dzieła wybrane. Tom 1. Liryki i powieści poetyckie*, Wrocław 1983, s. 259 (cały poemat *Godzina myśli*: s. 259-267).

⁵⁰ Ściśle: „w klasie pierwszej / szkoły podstawowej / świętego Antoniego / siedemdziesiąt lat temu / we Lwowie” (Z. Herbert, *Wiersze zebrane*, Kraków 2011, s. 689-690).

wspomnienie klasy pierwszej nie kojarzy się z dobrym momentem dzieciństwa. Utwór przedstawia wizję tego, co stałoby się w wypadku powrotu „do tego domu⁵¹”. Tekst zawiera listę spraw, o których „zapomnieli” ci, którzy „już dawno się wyprowadzili” – między innymi taki punkt:

[...] Zapomnieli o dziecku
które siedemnaście lat temu
wyszło do szkoły
na godzinę ósmą rano do klasy Ic.

Klasa pierwsza stanowi tu jakiś traumatyczny punkt, po którym wszystko było już nie tak, jak trzeba. Ten etap edukacji pojawia się także w utworze Lipskiej *Klasa I*. O ile w wierszu *Dzieci* tytułowi bohaterowie wykonywali zajęcia charakterystyczne dla dorosłych, tak tu dorośli, na dodatek największe autorytety świata kultury, nauki i polityki, zachowują się jak niesforne dzieci w szkole⁵². To „wielcy uczniowie w wielkiej szkole historii”⁵³, a elementy ich biografii i dokonań zaprezentowano językiem szkolnych przewinień. Bogusław Żurkowski twierdzi nawet, że w tym wierszu dochodzi do głosu „upupienie» cywilizacji i kultury”⁵⁴. I tak na przykład Robespierre spóźnia się do szkoły i „stoi żarty jawiąc się bez głowy”⁵⁵. Efekt? „Dwójka z życiorysu”. Homer nie radzi sobie przy tablicy z odpowiedzią na temat budowy atomu, Mozart zagapia się przez okno i wypycha go Einstein, który „zanosi się śmiechem / wierząc własnej teorii a nie wierząc w grzechy”. „Mamusia” Manna zostaje wezwana do szkoły, bo syn przepisał pracę domową, Platon je śniadanie na lekcji, a w klasie kwitną romanse („Laura niech Petrarke w spokoju zostawi!”). Jednak mimo odwrócenia sytuacji z wiersza *Dzieci* efekt jest podobny jak w „przedszkolu narodów” – porządki dziecięcy i dorosły łączą się w niepokojących frazach, a ludzie okazują się niedojrzali do egzystencji, skoro „uczniowie”, którzy powinni dawać przykład, nie pozwalają się okiełznać i skłaniają relacjonującego klasowy chaos nauczyciela do poddania się („Być wychowawcą takiej klasy / nie mogę dłużej”). Dodatkowo historia i polityka (często

⁵¹ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 63.

⁵² Grzegorz Leszczyński zauważa: „W wierszu Lipskiej *klasa I* »dorosłe dzieci« – Robespierre, Homer, Mozart, Einstein, Mann, Platon, Herodot – wciąż terminują w szkole życia, zachowują się jak rozbrykane *enfants terribles*. Człowiek w najgłębszych zakamarkach świadomości zawsze pozostaje uczniem, który nie dorósł do swej gombrowiczowskiej roli” (G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy*, Warszawa 2006, s. 219).

⁵³ R. Mielhorski, *Dzieci Ewy Lipskiej*, [w:] *Nic nie jest pewne...*, s. 23.

⁵⁴ B. Żurkowski, *W dziecińcu historii. O poezji Ewy Lipskiej*, „Odra” 1980, nr 4, s. 38.

⁵⁵ E. Lipska, *Wakacje mizantropa. Utwory wybrane*, Kraków 1993, s. 119.

wrogie człowiekowi siły w poezji Lipskiej) utrudniają rozeznanie się w sytuacji – nawet globus się zmienia, a najsłynniejszy historyk... wagaruje:

Globus stojący na katedrze
wysp parę stracił na tej lekcji.
– Gdzie jest dyżurny od historii?
– Herodot poszedł na wagary.

Wielką historię i edukację łączy też Tomasz Jastrun w wierszu *Rocznik 1950*. To wspomnienie roku 1957 rozpoczyna się właśnie od przywołania przeżyć związanych z pierwszą klasą:

Szedłem w parze
Z kim nie pamiętam
Pytałem niepewny
Czy to jest moja klasa
Czy to pierwsza A⁵⁶

Równocześnie miały miejsce przykre wydarzenia („Niepokój łomocze w okna / Ktoś krzyczy”), odchodziły rewolucje („Już psuł się na słońcu / Zeszłoroczny październik”), umierali ludzie („To wtedy umarł nagle młody poeta”). Ale dla „rocznika 1950” tamten czas to przede wszystkim wspomnienie dzieciństwa, przeszłość, której nie można odzyskać. Rok 1957 „umarł”, był „otwarty” tylko, gdy trwał („Z granic 1957 uciekli strażnicy”). Teraz dostęp ma się wyłącznie do chwili obecnej (wiersz zawiera adnotację „Warszawa, 1973 rok”). A lata jawią się niczym pilnowane przez woźnego szkolne sale:

Tam gdzie leży 1957
Stoją na warcie nowi strażnicy
Z dyplomami wydziałów historii

Walę pięściami do wszystkich drzwi
Wychyla się woźny i krzyczy
Tylko 1973 otwarty

⁵⁶ T. Jastrun, *Kropla, kropla*, Kraków-Wrocław 1985, s. 8.

Także na tym etapie edukacji, w pierwszej klasie, nie robi się wcale weselej, kiedy do gry wkracza miłość. Wystarczy przypomnieć dwa teksty Agnieszki Osieckiej. *Pierwsza podstawowa* to opowieść o dorosłości, która okazuje się złudzeniem („A więc śniłam, że byłam dorosła!”⁵⁷). Los układa się w tej wizji czasem szczęśliwie, czasem mniej, ale można już zapominać o wiedzy szkolnej („zapomniałam książek”), zająć się praktyką relacji z innymi ludźmi („uczyłam się / ludzi”). Pojawia się „on” („Wreszcie i ty / przyszedłeś”), uczucie kwitnie, życie jest spełnione („nie chciałam / mniej”). I nagle następuje przykre przebudzenie ze snu, wszystkie „doświadczenia” okazują się ułudą, trzeba zaczynać od samego początku:

Teraz, za karę, chodzę do pierwszej klasy,
nic nie rozumiem,
wczoraj w zeszycie postawiłam kleksa.

W miłości według Osieckiej nigdy nie wychodzi się poza poziom początkującego. *Lekcja miłości* – z metaforą szkolną już w tytule – niesie przekaz, że niezależnie od tego, czy chodzi o zauroczenie szkolne („To, to się zaczyna, gdy z teczką po szkole / idzie się z dziewczyną do głowy po olej”⁵⁸), czy o poważniejsze zobowiązania („To, to się zaczyna, gdy wyjdiesz na ganek / i zechcesz z dziewczyną witać każdy ranek”), bez względu na odmienność każdego związku („To, to się zaczyna w grudniu albo w maju, / mówi się o piekle, mówi się o raju”), nie można przejść na wyższy etap wiedzy. Za każdym razem jest tak samo: „Ja kocham, ty kochasz, on kocha – lekcja miłości. / On kocha, ty kochasz, ja kocham – lekcja zazdrości”. Niezależnie od okoliczności (w kolejnych historiach: „Mówi się do wiersza, nad jeziorem hasa”, „Światło, gaz, telefon, oszczędności, kasa”, „Bywa, że to sekret albo pisze prasa”) finał okazuje się niezmienny: „ale to dopiero pierwsza klasa”. Pióro proponuje jednak inną wizję miłosnych zmagania. W *Un discours amoureux* zaawansowanie w „dyskursie miłosnym” (ale równocześnie, jak się wydaje, brak istotnych podstaw w tym zakresie) wyrażają wersy: „pominęliśmy pewien etap rozwoju, / trafiając z miejsca do drugiej klasy”⁵⁹.

Kolejne klasy nie mają tej metaforycznej siły, którą niesie pierwsza, najwcześniejsza, wyposażona w wyraziste sensory. Kiedy Twardowski w *Dzieciństwie wiary* pisze: „Moja święta

⁵⁷ A. Osiecka, *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*, t. 1, Warszawa 2009, s. 319.

⁵⁸ Tamże, t. 2, s. 263-264.

⁵⁹ T. Pióro, *O dwa kroki...*, s. 73.

wiaro z klasy 3b”⁶⁰ i przedstawia wyższość wiary naiwnej nad dorosłą, nie ma powodu sądzić, że przekaz straciłby na zamianie klasy 3b na drugą czy czwartą. Kiedy w wierszu Ryszarda Krynickiego *** [*nagi, obudziłem się nagle...*] przed egzystencjalną konkluzją:

obudziłem się nagle,
żeby błądzić?

iść⁶¹

jedno z wymienionych przebudzeń ma miejsce „w czwartej klasie na lekcji o kulistej ziemi”, ważna wydaje się treść lekcji, a nie to, że poznało się ją akurat w klasie czwartej. Podobnie w przypadku *Świtu* Lipskiej – wierszu o dwunastoletniej dziewczynce, która umiera na białaczkę. Nieprzekraczalną barierę między chorą a zdrowymi wyraża tu szkolna metafora. Ciąg wyliczeń rozpoczęty wersami: „W dwunastoletniej dziewczynce dojrzewa tymczasem / ogromnie chore miasto z rynkiem i fontanną”⁶² zawiera między innymi frazę: „Ze szkołą która przeszła do klasy siódmej A”. Cały świat idzie do przodu, tak jak cała szkoła przeszła do kolejnej klasy (choć dosłownie przejście takie dotyczy przecież uczniów danego rocznika), podczas gdy dziewczynka nie ma przed sobą przyszłości⁶³. Ale niewiele wnosi do sensów metafory to, że chodzi akurat o klasę siódmą.

Można jednak dostrzec pewną zgodność, która przekracza granice pokoleń i odmiennosć poetyckich dykcji. Niektórzy poeci wykorzystują konkretną szkolną klasę dla określenia początków dojrzewania biologicznego – a w związku z tym zainteresowania się kwestiami damsko-męskimi. W tekście Herberta *Pan Cogito a długowieczność* wśród porównań długości życia ludzkiego z wiekiem innych stworzeń pojawia się między innymi zestawienie z jaskółką, która żyje tylko dziesięć lat:

w tym wieku
panicz Cogito
studiował ze zmiennym szczęściem
IV klasę szkoły powszechnej
i zaczęły interesować go kobiety⁶⁴

⁶⁰ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 446.

⁶¹ *Określona epoka. Nowa Fala 1968-1993*, red. Tadeusz Nyczek, Kraków 1994, s. 267.

⁶² E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 75.

⁶³ Podobnie przedstawiony jest kontrast między chorą i jej bratem: „Zenobiusz wyjeżdża w góry. Siostra w przeciwnym kierunku”. Zob. R. Mielhorski, *Dzieci Ewy Lipskiej...*, s. 17.

⁶⁴ Z. Herbert, *Wiersze zebrane...*, s. 466-467.

Wiele lat później chłopięce dylematy dojrzewania zakorzenia w klasie czwartej również Dariusz Sośnicki w utworze *W kolejce do ksero*:

Stoimy za nią w kolejce do ksero
z plikiem wycinków. To jest klasa czwarta
w tym roku szkolnym, który się zaczyna
w Roku Bachowskim, w drugim tysiącleciu,
a kończy w trzecim. [...] ⁶⁵

Poeta wykorzystuje szkolne okoliczności, by przypomnieć o różnicach w tempie dojrzewania obu płci: dziewczynki dojrzewają szybciej („wiedzą o dojrzewaniu już wszystko w tym wieku, / który jest wiekiem informacji”), a chłopcy radzą sobie z tym tematem znacznie gorzej:

[...] Chłopcom
też powiedziano i chociaż pytali
o każdy szczegół, nie można powiedzieć,

że zrozumieli. To pytanie po to,
żeby obwieścić swój brak skrępowania
i mieć to z głowy [...]

Okazuje się, że na razie chłopcy są bardzo początkujący w rozumieniu dojrzewania, chociaż już przejmują się wizją mutacji („Jedynie mutacja / szczerze ich dręczy”), bo... cienkim głosikiem łatwiej jest kłamać:

[...] Strach o srebrny głosik,
dzięki któremu nawet drobne kłamstwo

nie razi ucha [...].

Dorosłość, wyznaczona momentem przejścia mutacji, jawi się tu jako konieczność ponoszenia odpowiedzialności za swoje winy. A w ostatnich wersach: „i czy nie trzeba będzie wypowiadać skruchy, / jakby się chciało wypowiedzieć wojnę” problem wprowadzie dosłownie polega tylko na tym, że mówi się głosem zbyt niskim, by brzmieć pokornie – ale

⁶⁵ D. Sośnicki, *O rzeczach i ludziach (1991-2010)*, Wrocław 2010, s. 90.

słysząc w tym fragmencie także zapowiedź napięcia między koniecznością dostosowywania się do oczekiwań innych a męską niezgodą na uległość.

Wspomnienia ze szkolnych klas interesująco wykorzystuje Karasek w poemacie *Kwidzyn 1947-1953*. Dzięki realiom podstawówki historia prywatna splata się tu nierozłącznie z państwową (co doskonale współgra z tytułem całego tomu, z którego wiersz pochodzi: *Prywatna historia ludzkości*). To opowieść o lekcjach i polekcyjnych zabawach, o narzuconych książkach (na przykład *Jak hartowała się stal*) i osobistych lekturach (w rodzaju *Winnetou*), o pierwszomajowych pochodach i procesjach Bożego Ciała – z tymi samymi uczestnikami. Pełna paradoksów rzeczywistość stalinizmu stanowi tło pierwszych szkolnych przyjaźni i seksualnych doświadczeń („w ósmej siedziałem w ławce ze Stefanem Królem / był pierwszym który wprowadził nas w ogrody onanii”⁶⁶), a rozgrywający się w szkolnej scenerii wielki finał dzieciństwa⁶⁷ oznacza także koniec pewnej epoki politycznej:

była zima kiedy ustawiono nas w korytarzu szkolnym
blade z wytrzeszczonymi oczami dzieci w kołnierzykach Słowackiego
nauczyciele płakali z głośników
dochodziły dźwięki Marsza Żałobnego
[...]
(potem powiedziano mi, że umarł Stalin)

Swoisty „rytuał przejścia” między szkołą podstawową i gimnazjalną ukazuje nauczyciel z *Instalacji* Łukasza Jarosza:

Niżej kobieta drapie grabiami skoszona,
osiedlową trawę, szóstoklasiści
ćwiczą poloneza przed komersem.
Pół godziny temu pokazałem im plan
przekroju głowy przedstawiający
powstawanie dźwięków mowy⁶⁸.

Późniejsze, średnie etapy edukacji nie odgrywają aż takiej roli w szkolnych metaforach. Wprawdzie w twórczości Wierzyńskiego pojawia się tęsknota za gimnazjum (jak

⁶⁶ K. Karasek, *Wiersze i poematy*, Warszawa 1982, s. 165-168.

⁶⁷ Tadeusz Nyczek komentuje: „To już bynajmniej nie sentymentalna bajka z młodości. To twarda, realna prawda zamkniętego dzieciństwa” (T. Nyczek, *W płonącej windzie słów*, [w:] tegoż, *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „pokolenia 68”*, Londyn 1985, s. 41).

⁶⁸ Ł. Jarosz, *Świat fizyczny*, Kraków 2014, s. 55.

w wersji: „Gimnazjum przeszło, prześniło się dawno”⁶⁹ z *Ballady o Kartaginie*) oraz wskazanie szkolnego czasu jako okresu wolnego od słodko-gorzkiej mocy poetyckiej (początek *Czarnej muzy*: „Po dzieciństwie, wśród słodkich wiosen gimnazjalnych / Przyjdą pierwsze, najdroższe poetyckie noce...”⁷⁰), a Artur Międzyrzecki utwór *I nie ma ciebie dawnego* zaczyna od diagnozy: „Przyszedłeś tu na świat i zawsze wracałeś ze świata / Chociaż nie ma już tych skrzących się ulic gimnazjalisty”⁷¹ – ale konkretny typ szkoły to w takich wypadkach po prostu znak utraconych beztroskich lat życia. Za jeden z nielicznych wyjątków uznać można przywołany już w rozdziale drugim wiersz Jana Bolesława Ożoga *Z gimnazjum*, w którym elementy rzeczywistości szkolnej pozwalają mówić o doświadczeniach wojennych. Technikum czy liceum może stanowić tło inicjacji miłosnych (jak choćby w wierszach *Drugie życie* i *Poezja nie* Jacka Podsiadły) lub przestrzeń, w której toczą się zapisane w poetyckich tekstach wydarzenia i rozmowy, a podmiotem-bohaterem nieraz bywa nauczyciel (co może odzwierciedlać pedagogiczne doświadczenia w życiorysie poetów – na przykład w twórczości Pawła Lekszyckiego czy Piotra Sommera). Wtedy metaforyczne znaczenie niosą jednak za sobą raczej konkretne sytuacje lub ich uczestnicy, a nie sam typ szkoły czy etap edukacji⁷². Dopiero końcówka liceum zdaje się generować więcej przenośnych znaczeń.

Okazuje się, że nawet obiecujący zabawę temat, jakim jest studniówka, poeci potrafią wykorzystać do mówienia o sprawach przykrych. W *Studniówce* Adama Zagajewskiego nie ma informacji o przebiegu samego balu maturalnego. Wprawdzie wyjściowa sytuacja dotyczy jego planowania, ale stawką nie jest tak naprawdę „program artystyczny wieczoru”⁷³. To jedna z opowieści o matce w zbiorze *Asymetria* (rozsiane po tomiku wspomnienia inicjuje utwór *O mojej matce*, a kolejne – *Studniówka*, ale też *Próba* i *Konkurs* – zaczynają się tak, jakby następowały po jakiejś opowiedzianej wcześniej historii: „Albo jak...” / „Albo kiedy...”⁷⁴). W pamięci pozostało spotkanie przed studniówką, na którym matka „wystąpiła z pomysłami, które / nam się wydały słabe, staroświeckie”, co młodzi odebrali jako uzurpację („zupełnie jakby to ona, a nie my, miała zdawać maturę, / którą przecież już raz zdała przed wojną”). Opowiadając o tym z czasowego dystansu, syn podkreśla, że matka maturę zdała „z wyróżnieniem” (przerzutnia przed tym dopowiedzeniem jeszcze je wyostrza) i że „także

⁶⁹ K. Wierzyński, *Poezje zebrane*, t. 1, Białystok 1994, s. 76.

⁷⁰ Tamże, s. 125-126.

⁷¹ A. Międzyrzecki, *Wiersze 1946-1996*, Kraków 2006, s. 107-108.

⁷² Na tym tle wyróżnia się metaliteracki tomik Darka Foksa, zatytułowany *Liceum* (2012), w którym zamiast spisu treści jest *Plan lekcji* obejmujący trzy utwory (*Rambo, pomóż poezji*; *Szosa mszczonowska*; *Pan Cogito w Milanówku*).

⁷³ A. Zagajewski, *Asymetria*, Kraków 2014, s. 39.

⁷⁴ Tamże, s. 21-22, 39, 48, 68.

wojnę, wszystko na to wskazuje, / zdała z niezłym wynikiem”. Na organizacyjnym zebraniu nie miało to jednak znaczenia. Syn wyznaje z poczuciem winy: „i jak się wtedy, / podczas tego zebrania, wstydziłem za nią”, a swój brak młodszej wyrozumiałości tłumaczy nieprzekraczalną barierą. Nie znał swojej matki młodej i dzielnej w wojennym chaosie („natomiast w czasie wojny nie mogłem jej podziwiać / z innych powodów, zupełnie innych”), należny jej podziw nie zrównoważył więc wstydu w obliczu „staroświeckich” pomysłów na młodzieżową zabawę. Anna Czabanowska-Wróbel zauważa: „Nie można obiektywnie zobaczyć i zrozumieć własnych rodziców z powodu oczywistej różnicy wieku, która sprawa, że ich losy są przesunięte wobec trajektorii naszego życia o kilkadziesiąt lat. To proste odkrycie pozwala wiele wyjaśnić po latach, gdy rodziców już nie ma”⁷⁵. Tę generacyjną przepaść określa Zagajewski terminem, który posłużył za tytuł całego tomu:

i jak ta asymetria, ta silna asymetria,
przez wiele lat, nawet dziesięcioleci,
nie pozwalała mi jej zobaczyć
w ostrym świetle prawdy,
ostrym i złożonym,
złożonym i sprawiedliwym,
sprawiedliwym i nieosiągalnym,
nieosiągalnym i wspaniałym.

Czasownikowa forma „nie pozwalała” mogłaby nieść nadzieję, że międzygeneracyjną asymetrię udało się – choćby po dekadach – „usymetrycznić”. W kontekście wierszy o umieraniu matki (*O mojej matce, Próba*) wydaje się jednak, że przezwycięzenie takiej asymetrii następuje tylko, gdy pokona ją inna, jeszcze trudniejsza do zniesienia. Wojciech Bonowicz zauważa:

W wierszach poświęconych matce motyw asymetrii zjawia się *expressis verbis*: asymetria oznacza w tym przypadku zmaćone spojrzenie i pochopny, niesprawiedliwy osąd [...]. Ale oprócz tego, co asymetryczne, refleksja poety wskazuje też na pewną symetrię: dystans, jaki powstaje wraz ze śmiercią najbliższych, jest w pewnym sensie odbiciem dystansu istniejącego za życia, niemożności porozumienia (czy nawet dostatecznego zainteresowania), która naznacza międzyludzkie relacje⁷⁶.

⁷⁵ A. Czabanowska-Wróbel, *Przejrzystość. O Asymetrii Adama Zagajewskiego*, „Nowa Dekada Krakowska” 2015, nr 5, s. 139.

⁷⁶ W. Bonowicz, *Asymetria*, <http://www.institutksiazki.pl/ksiazki-detaj,literatura-polska,9979,asymetria.html> [data dostępu: 13.07.2015].

Odkrycie nieestosowności wstydu, oddanie sprawiedliwości, dostrzeżenie złożoności zawsze przychodzi za późno. Co z tego, że matkę wreszcie zaczyna się widzieć „w świetle prawdy”, skoro już nigdy nie zobaczy się jej samej tak zwyczajnie, obok? „Światło” jest „nieosiągalne i wspaniałe” – ale koniecznie równocześnie⁷⁷. W jakimś stopniu osiągalne staje się ono po śmierci bliskiej osoby i wtedy już nie wydaje się tak wspaniałe, wręcz wzmacnia poczucie winy, której nie można już odkupić – poza wyznaniem jej i podjęciem próby objaśnienia mechanizmów „asymetrii”⁷⁸.

Przyznać trzeba, że weselsza jest studniówka w prozie poetyckiej Lekszyckiego *Lunatycy* – chociaż pewnie i ona nie wydaje się szczególnie wesoła z punktu widzenia głównego bohatera. Oniryczny tekst zaczyna się od zarysowania sytuacji: „Śni mi się studniówka klasy, której jestem wychowawcą”⁷⁹. Ten utwór z gościnnym udziałem kolegów „poety-belfra” to autoironiczna historia emocjonalnych traum („Nikt mnie nie lubi, bo biegam od stolika do stolika i sprawdzam, czy aby nie piją tu wódki”), bohaterskich prób wyniesienia całego alkoholu (i częściowego wypicia go, by ocalić młodzież), aresztowania przez Wojciecha Brzoskę („zaprasza do poloneza, a przecież tańczyłem niedawno, poprawnie nawet”), wizyty na komisariacie, gdzie przesłuchującą okazuje się żona (i nadal rolę grają tu pojęcia studniówkowe: „Z kieszeni marynarki, którą zdjąłem, bo się zrobiło gorąco, wyciąga osiem czerwonych podwiązek maturzystek – skąd się tam wzięły – i robi się jeszcze goręcej”), porad prawnych, których udziela Dariusz Pado (poeta ten faktycznie jest również adwokatem). Akcja zmienia się jak w kalejdoskopie i prowadzi do spotkania autorskiego, na którym nieszczęsny „poeta-belfer” wygłosić ma „wykład na temat szkodliwości alkoholu” w obecności uczniów, ich rodziców, dyrekcji, kuratora i ministra. Nauczyciel śpiewa *Lunatyków* Dżemu („tak pięknie, że wszyscy płaczą wzruszeni”), a potem przechodzi do innego snu o... jeleniach na rykowisku.

Bal maturalny nieodłącznie kojarzyć się musi z maturą (która pojawia się też w wierszu Zagajewskiego – w zbudowanej na analogii do „zdać maturę” metaforze „zdać wojnę”), jednak ten bolesny wątek omówiony zostanie w rozdziale ósmym – z innymi

⁷⁷ Zob. C. Cavanagh, *Syntaktyczne nieskończoności Adama Zagajewskiego*, przeł. T. Bilczewski, A. Kowalcze-Pawlik, [w:] *i cień, i światło... O poezji Adama Zagajewskiego*, red. A. Czabanowska-Wróbel, Kraków 2015, s. 204-205; B. Kaniewska, *Wiersze o wędrowaniu w czasie*, „Nowe Książki” 2015, nr 5, s. 73-74; A. Czabanowska-Wróbel, *Przejrzystość...*, s. 138-144.

⁷⁸ Nieco większe szanse na międzygeneracyjne porozumienie przynosi (niestudniówkowa wprawdzie) szkolna metafora Sośnickiego, który w tekście *Potwór* (o „potworze”, wakacyjnym pociągu, który „pożera” dzieci i zostawia stęsknionych rodziców) dopuszcza szczęśliwy – chociaż wymagający wspólnej nauki – finał: „Ruszy Letnia Szkoła Wspólnego Języka” (D. Sośnicki, *O rzeczach i ludziach...*, s. 214-215).

⁷⁹ P. Lekszycki, *Wiersze przebrane*, Katowice 2010, s. 60.

sposobami sprawdzania szkolnych osiągnięć. Można więc pozwolić sobie na przeskok do wyższego (bo kolejnego, ale i nazywanego wyższym) etapu edukacji: na studia.

Studia o poezji – poezja o studiach⁸⁰

Tadeusz Sławek twierdzi: „Uniwersytet nie jest przecież adresem pocztowym, lecz przede wszystkim mentalnym”⁸¹. W kontekście niniejszych rozważań uwagę tę potraktować można jako punkt wyjścia dla koncepcji, że uniwersytet to przestrzeń istotna dla rozumienia świata. Nic dziwnego, że uczelnia i jej społeczność zajmują istotne miejsce w zabiegach szkolnej metaforyzacji.

Zaczyna się już od ślubowania. Jerzy Jarniewicz wykorzystuje nazwę wydarzenia uczelnianego, immatrykulacji, w monologu skierowanym do bliskiej osoby. Już tytuł wiersza *Immatrykulacja* (z tomu *Niepoznaki*, 2000) podsuwa interpretację związaną ze ślubowaniem, a tekst utworu wskazuje, że może chodzić o ślubowanie podczas... ślubu. Potwierdza to odwoływanie się w wierszu nie tylko do dawania słowa, ale także do proszenia o rękę („a teraz podaj mi rękę”⁸²) – co odsyła do podawania sobie ręki podczas ceremonii, ale i do zgody na małżeństwo. Ślubowanie w tym ujęciu to składanie, ale i przyjmowanie obietnicy („twoje słowa będą należeć do mnie / już jutro pojutrze lub za dziesięć wiosen”, „i biorę cię za słowo / pazernie”) – co przywodzi na myśl słowa przysięgi małżeńskiej („biorę sobie ciebie”). Oczywiście takie sformułowania kierują uwagę również w metapoetyckie obszary prośby o natchnienie (podobnie jak wyznania „nie powiem / niczego nowego”, „na podorędziu / mam tylko mały słownik eufemizmów”), skoro „posiadanie” drugiej osoby zostaje tu sprowadzone prawie wyłącznie do materii słownej, do brania za słowo i do tego, że czyjeś słowa „będą należeć” do ślubującego (potraktowanie słów jako własności wyraźnie je reifikuje). Relacjonowane wydarzenie to sprawdzian – z uczucia, z odwagi, ale i z umiejętności wysłownienia się – z jasno określoną datą:

lecz dziś jest rok
dziewięćdziesiąty dziewiąty

i czeka mnie egzamin

⁸⁰ Podrozdział jest zmienioną i uzupełnioną wersją artykułu: K. Czaja, *Studia o poezji – poezja o studiach. Uniwersytet w wybranych utworach współczesnych*, [w:] *Mędrzec, filozof, humanista... czyli uczony poprzez wieki*, red. E.L. Polańska, P.M. Siewierska, T. Siewierski, Lublin 2013, s. 129-137.

⁸¹ T. Sławek, *Antygona w świecie korporacji*, Katowice 2002, s. 117.

⁸² J. Jarniewicz, *Skądinąd (1977-2007)*, Wrocław 2007, s. 156.

na koniec stulecia

Odmienne akademickie realia – immatrykulacja jako początek studiowania, egzamin jako jego finał lub przynajmniej koniec pewnego etapu – stapiają się w tej metaforze w jedno. Immatrykulacja staje się testem, rytuałem przejścia dla mężczyzny, który w obliczu emocji traci narzucony kulturowo fason:

gdzie jesteś kiedy twoje pytanie
staje mi ością w gardle

a ja krztusząc się jak szczeniak
przestaję być mężczyzną

Wstąpienie w związek wiąże się z koniecznością zdania zaraz na początku egzaminu z przysięgi, ale przecież i z późniejszymi sprawdzianami (z miłości, wierności i uczciwości małżeńskiej). Trudność w przebrnięciu przez ślubowanie trzeba jednak przezwyciężyć, jest ono bowiem warunkiem uzyskania wzajemnej obietnicy od osoby, bez której nie można funkcjonować („*potrzebuję cię*”). Co ciekawe, nie ma tu miejsca na kapłana czy urzędnika. Wyznanie jest prywatne, intymne, rozgrywa się wyłącznie pomiędzy parą (choć wypowiedzi drugiej osoby można się jedynie domyślać na podstawie monologu mężczyzny). Ślubujący sam zarządza: „a teraz podaj mi rękę” (nie: „podajcie sobie prawe dłonie”) i odpowiada na pytanie zadane przez bliską osobę („twoje pytanie”), a nie przez celebransa⁸³.

Mówienie o miłości nie jest jednak dominującym zadaniem uniwersyteckiej metafory – podobnie jak stosowanie pola semantycznego akademii do osławiania śmierci, chociaż i to się zdarza. Mieczysław Jastrun w utworze również zatytułowanym *Immatrykulacja* wykorzystuje tytułową metaforę oraz szereg innych „studenckich” terminów wprowadzie stosunkowo niewinnie – w opowieści o poznawaniu nowego miasta:

O, skądże się tu wzięłem,
Immatrykulowany w szarą księgę bruku,
Rozwiązujący wysokie szarady kasztanów,
Słuchacz liściastych dialektów zieleni⁸⁴,

⁸³ Oczywiście w żadnym razie nie unieważnia to znaczenia przysięgi – w Kościele katolickim to sami nowożeńcy udzielają sobie ślubu, a ksiądz jest tylko świadkiem. Zob. K. Kucharski, *Sens i znaczenie przysięgi małżeńskiej*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/kosciol_swiatlem_06.html [data dostępu: 29.08.2015].

⁸⁴ M. Jastrun, *Genezy*, Warszawa 1959, s. 54-55.

Ale już w wierszu *Uniwersytet cieniów* z późnego tomu tego poety, *Wiersze z jednego roku* (1981), miejsce dawno opuszczone („Ciężki wysoki budynek Collegium Novum”⁸⁵) staje się we śnie („we śnie który tak szybko pierzcha / przede mną żyjącym”) scenerią próby dowiedzenia się czegoś o śmierci:

O śmierci twojej cóż wiem?
Tyle co o mojej własnej przyszłej
a to znaczy prawie nic póki jestem tutaj

Udaje się przywołać, niewyraźne wprowadzie i wywołujące poczucie obcości, obrazy ludzi utraconych („z zatartym podobieństwem do dawnych zmarłych”), a przede wszystkim wizję kobiety, chociaż – przynajmniej na razie – nie można nawiązać z nią kontaktu głosowego i wzrokowego:

W tej chwili weszłaś jak po raz pierwszy do obcego domu
nie pytając o nic i nie patrząc na mnie
jakby ta wydłużona aleja w zwierciadle
prowadziła cię jeszcze bez słów w moją stronę.

Częściej – podobnie jak przedszkole – uniwersytet ukazany zostaje jako uwikłany politycznie, co pozwala zdemaskować reguły całego, nieograniczonego do oświaty systemu. Zadura w wierszu *Trampolina* z tomu *Wszystko* (2008) wskazuje na niejednoznaczność w ocenie PRL-owskich zasad rządzących dostępem do edukacji. Píše o swoich dziadkach, którzy byli rolnikami i robotnikami, i o tym, że gdyby nie rodzice, to miałby punkty za pochodzenie („ale obyłem się bez nich”⁸⁶). Zauważa, że jego ojciec zaczął studia przed wojną, więc pewnie i tak „nie pasalby do końca życia / krów”, a na zmianie ustroju wręcz

⁸⁵ M. Jastrun, *Poezje zebrane*, t. 2, Warszawa 1984, s. 184-185. Zob. J. Kosturek, „Upiór Cieniów”. *Śmierć Innego w poezji Mieczysława Jastruna*, [w:] *Poetyckie prowincje i peryferie. Jerzy Harasymowicz i inni*, red. J. Kulczuńska, W. Ligęza, W. Próchnicki, Kraków 2014, s. 119-145.

⁸⁶ B. Zadura, *Wszystko*, Wrocław 2008, s. 30-31. Zadura wpłata też w poezję autoironiczne refleksje o własnej studenckiej sytuacji. W V części poematu *1 VIII 1979 7.45-22.45 (czternaście godzin z Piotrem Sommerem)* tłumaczy, że miał powtarzać trzeci rok, więc kiedy rozwiązano wydział, postrzegał to jako „szansę / nieskończenia / studiów z honorem”. Ale, ku zaskoczeniu poety, przyjęto go na studia ponownie i to na wyższy rok (B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 1, Wrocław 2005, s. 321-327). Zadura opowiada tę historię także w wywiadzie: *Temperament wiersza*, z Ryszardem Krynickim, Leszkiem Szarugą i Bohdanem Zadurą rozmawia Jarosław Borowiec, [w:] *Poznań w Marcu – Marzec w Poznaniu (w rocznicę wydarzeń 1968 roku)*, red. S. Wysłouch, J. Borowiec, Poznań 2010, s. 155. Bardziej szczegółową opowieść o swoich studiach proponuje poeta w zatytułowanym *Studia* fragmencie opowieści spisanej przez Wiesława Ratajczaka (B. Zadura, *Tyle rzeczywistości, ilu prawdziwych artystów*, [w:] *Klasyk na luzie. Rozmowy z Bohdanem Zadurą*, red. J. Borowiec, Wrocław 2011, s. 35-36; pierwodruk w: „Czas Kultury” 1997, nr 2).

stracił, bo gdyby nie nastał PRL, to „zapewne kilka lat wcześniej / dostałby profesorską nominację”. Jednak niektórzy faktycznie zyskali na egalitaryzacji dostępu do wiedzy („Mieczysław Rakowski / pewnie by pasał”, brat cioteczny „pewnie nie skończyłby technikum elektrycznego”), z czego wynika, że:

awans społeczny
to nie takie puste pojęcie
jak mogłoby się wydawać

Zysk jednych to strata drugich – do tego sprowadzałaby się zmiana ustroju. I może jeszcze do innych nazw funkcji państwowych: „Przewodniczący / Rady Państwa” to w wierszu „taki dzisiejszy Lech Kaczyński” („bo wtedy nie było prezydenta / to znaczy był ale kolegiálny” – objaśnia młodszemu rocznikowi poeta). Jednoznaczna kpina dotyczy dopiero sytuacji lat osiemdziesiątych, a właściwie jej dzisiejszych efektów. Wtedy „ambitni chłopcy ze wsi” byli w gorszej sytuacji, bo „państwo i partia / niewiele im oferowały”. W związku z tym szli do... seminarium, potem wyjeżdżali do Rzymu, doktoryzowali się. I teraz „zamiast krów / pasą owieczki”⁸⁷.

Polityczność komunistycznego uniwersytetu ostrzej ośmiesza Kaczmarek w tekście *Korespondencja klasowa* (datowanym 1979/1985). Tu też chodzi o „awans społeczny” (Jan Brzękowski zwięźle określa to zjawisko we *Wjeździe historycznym*: „i tak nie wychodząc z kolasy / wjechał do klasy”⁸⁸). Ale żeby go uzyskać, pochodzący ze wsi bohater piosenki nieustannie zmienia strony. Najpierw daje się wciągnąć w politykę układu rządzącego:

Zapisałem się do takich, co tym interesem kręcą;
Mówią, że się to opłaca i pomaga w studiowaniu!
Muszę składki płacić, chodzić na zebrania i nic więcej,
Za to wezmą pod uwagę mnie przy każdym typowaniu⁸⁹.

Później ten sam student działa w opozycji, bo w pewnym dziejowym momencie właśnie to zaczyna się bardziej „opłacać”:

⁸⁷ Marcin Jaworski komentuje: „Istotą wiersza jest podkreślenie nieprzekładalności ówczesnej rzeczywistości na dzisiejszą, kłopot ze znalezieniem słów na opowieść o tamtym czasie [...]. Niejednoznaczna ocena PRL-u, która wynika z własnych wspomnień, i przeciwstawienie się polityce historycznej IPN-u, jest tu głosem nieledwie publicystycznym, ale i złośliwości wobec niej są znacznie lepiej uzasadnione niż sądzić by można na pierwszy rzut oka” (M. Jaworski, *Ponad miarę. Poetyki Zadury*, [w:] *Nowe dwudziestolecie. Szkice o wartościach i poetykach prozy i poezji lat 1989-2009*, red. P. Śliwiński, Poznań 2011, s. 239).

⁸⁸ J. Brzękowski, *Science fiction*, Londyn 1964, s. 57.

⁸⁹ J. Kaczmarek, *Antologia poezji...*, s. 72-77.

Tato, dawno już nie działałam, to się teraz nie opłaca.
Wszystko sypie się, więc jestem od miesiąca w opozycji –
Jest nas wielu – będzie więcej, Kościół, nauka i praca,
Śledzą nas i byłem już przesłuchiwany na milicji!

Ideologiczny konformista szybko znów zmienia zdanie, podejmując decyzję o powrocie w objęcia systemu i zdradzając przy okazji pozostałą na wsi rodzinę:

Jest tu taki jeden major, do wszystkiego mnie przekonał
I powiedział, że rozumie wszystkie moje motywacje,
Ale co mi pozostało – pyta – wrona, co czerwona?
Żeby Polska była Polską? Bezsensowne demonstracje.

Uniwersytet stanowi tło tych przepychanek, ale sam też nie pozostaje nieskażony (nasuwa się choćby pytanie, co „czytać każą” i na ile jest to lektura ideologiczna, kształtująca podatną na wpływ jednostkę), a na dodatek jawi się jako instytucja niepoważna. Oczywiście, należy na te obserwacje patrzeć z przymrużeniem oka, są bowiem przypisane bohaterowi skompromitowanemu, ale trudno się nie uśmiechnąć w obliczu niektórych diagnoz akademickiej rzeczywistości:

Każą tutaj tylko czytać, no a czytać przecież umiem,
Więc mnie niczym nie nastraszy ten uniwersytet cały!

Klasy – tak jak w szkole zbiorczej, tylko biedniej urządzone,
Tak w ogóle, to pieniądzem śmierdzi tutaj niespecjalnie.
Tylko aula – taka hala, ale drzewem wyklejona
Jak w remizie czy w kościele – to wygląda trochę fajniej!

Tu mnie rektor indeks dawał, a wyglądał jak ksiądz proboszcz
I śpiewali jak w kościele, tak że w ogóle – nie narzekam!

Językowo uniwersytet i dostosowanie się do reżimu łączy Urszula Koziół w utworze *O sobie samej do potomności*. Terminologia akademicka staje się częścią metafor konformizmu i narzucanego przez system jednowymiarowego spojrzenia na świat. Wyższa edukacja polega tu na kształceniu w sobie coraz lepszej znajomości zachowań zgodnych z wymogami systemu:

Studiowałam, a jakże, jak dzielić każdy włos
na bazę i nadbudowę.
Akademię klaskania ukończyłam w terminie
lecz bez specjalnych wyróżnień
mimo że całkiem nieźle
potrafiłam milczeć pod dyktando.
Jednak po uzyskaniu dyplomu
miałam jeszcze przez lata wciąż te same klasy powtarzać
choć w każdej z nich na swój sposób
byłam zapewne prymusem⁹⁰.

Teksty Kaczmarńskiego i Koziół wskazują na upolitycznienie uniwersytetu, właściwie zaprzeczając myśli Sławka: „Gdy Partia (ta, o której mowa, lub inna, pewność własnej racji jest odrażającą cechą wielu, by nie rzec wszystkich, partii), prawdę posiadała, Uniwersytet prawdę wyzwalał i wyzwala od ludzkiej arogancji i zaborczości. Wolność Uniwersytetu to wolność prawdy nie będącej służą człowieka ani narzędziem jego zamierzeń”⁹¹. Pomiędzy czasami, które opisują Zadura i Koziół, a doświadczeniami studentów współczesnych Kaczmarńskiemu można jednak wskazać moment, kiedy akademia stała się – także w poezji – przestrzenią oporu. Uniwersyteckie protesty pokolenia ’68 szybko spacyfikowano, ale ślady uczelnianych korzeni buntu pozostały choćby w *Warszawiance* Karaska oraz w wierszu *I naprawdę nie wiedzieliśmy* Krynickiego. W tym tekście z tomu *Nasze życie rośnie* (1981) pojawia się wspomnienie: „paliliśmy papierosy i kłamliwe gazety”⁹², a w incipicie wcześniejszego utworu tego poety (z wydanego w 1969 roku tomu *Akt urodzenia*) skojarzenie to zostaje ujęte w ironiczny zakaz: „palić nie wolno, tu nie uniwersytet, tu się nie pali”⁹³.

W kontekście metaforyzacji niepolitycznej warto przywołać obszerne fragmenty wiersza Zagajewskiego *Uniwersytet* (tom *Płótno*, 1990):

Uniwersytet. Czerwona skała w morzu
kasztanów kwitnących bluznierczo.
Tłumy studentów, biegnących we wszystkie
strony: oddziały opuszczają pole bitwy.

Szukałeś wiedzy, tak jakby mądrość dbała
o neogotyckie budynki, cegły uniwersytetu.

⁹⁰ U. Koziół, *Fuga (1955-2011)*, Wrocław 2011, s. 247-252.

⁹¹ T. Sławek, *Antygona...*, s. 117.

⁹² R. Krynicki, *Wiersze wybrane*, Kraków 2009, s. 76-77.

⁹³ Tamże, s. 34.

Twoi profesorowie przemawiali
jak bohaterowie niemych filmów.

Także dawne pokolenia zjawiały się
w amfiteatralnej, stromej sali –
powstańcy przegranych powstań,
szukający pocieszenia w nauce
i chłopcy, którzy za wcześnie umarli na gruźlicę
i wciąż są tacy chorzy
(czekają przebaczenia dla tych,
co żyli nieśmiało, lękliwie, lekko).

Za oknem rósł ciemnobrązowy buk.
W jego liściach kryło się inne posłanie,
inny szept. Inny uniwersytet⁹⁴.

To brutalne przeciwstawienie bujności życia skostniałemu, reprezentowanemu przez uniwersytet systemowi kultury⁹⁵. Kasztany kwitną „bluźnierczo”, uniwersytet jest czymś martwym: skałą pośród witalnych przeciwników, a studenci to „oddziały” opuszczające „pole bitwy”. Przywołanie świata akademii służy wyrażeniu rozczarowania sztywną wiedzą, która zastępuje głęboką mądrość, i rozgoryczenia wynikającego z odejścia od natury ku nauce, na wiele pytań niedającej odpowiedzi⁹⁶. W uniwersyteckich murach szuka się mądrości i pocieszenia, jednak „neogotyckie budynki” nie są przestrzenią, w której można znaleźć takie wartości. Profesorowie nie trafiają do odbiorców i są jakby wyjęci z innej epoki („Twoi profesorowie przemawiali / jak bohaterowie niemych filmów”). Kusi „inny uniwersytet”, miejsce, gdzie zdobywa się mądrość, jakiej nie zapewnią cegły uczelni. Nęci życie poza murami, związane z witalizmem, uwolnione od lęku i sztywności uniwersyteckiej formy⁹⁷.

⁹⁴ A. Zagajewski, *Plótno*, Paryż 1990, s. 61.

⁹⁵ Łagodniej ocenia tę wizję Czabanowska-Wróbel, która wprawdzie zaznacza: „Poezja Zagajewskiego mówi nauce, by nie zamykała się w swoich granicach”, ale podkreśla w tym wierszu – mimo wszystko – „obraz uniwersytetu jako wędrującej w czasie wspólnoty żywych i umarłych [...]” (A. Czabanowska-Wróbel, *Laudacja Adama Zagajewskiego*, „Zeszyty Literackie” 2013, nr 1, s. 66).

⁹⁶ Na przykładzie niższego poziomu edukacji podobne przeciwstawienie znaleźć można w wierszu *Szkoła* Józefa Barana: „świat widziany przez okno / rozkłada się tu / na poszczególne elementy / jak zepsuty zegarek”. W tym wypadku uczy się wprawdzie nowoczesnych treści, ale i one wydają się zbyt dalekie od prawdziwego świata, świata natury i instynktu („dzieci pochodzą / z epoki kamienia łupanego / niby przyjmują nową wiarę w świat / lecz zaraz po lekcjach / wybiegają do swych kapliczek / aby oddać bałwochwalczą cześć / pogańskim bożkom”), więc uczniowie buntują się wobec nauczycieli, czyli „kapłanów / ery atomowej” (J. Baran, *Wiersze wybrane*, Warszawa 1984, s. 137).

⁹⁷ O uniwersyteckich formach w podobnym duchu pisze Pierre Bourdieu: „W rzeczy samej, »aparatus majestatu«, który otacza tych, którym przyznaje się »umiejętności« ubiegłowieczne, te purpurowe szaty i gronostaje, togi i kwadratowe birety magistrów i doktorów, tytuły i dystynkcje innej epoki nadawane

Podobnie Zagajewski podsumowuje akademię we fragmencie wiersza *Tęcza* z tomu *Powrót* (2003) – wraca się bowiem między innymi „do uniwersytetu, który próbuje niezgrabnie / uwieść następne niewinne pokolenie”⁹⁸.

Podobne negatywne wartościowanie tradycyjnego zdobywania wiedzy wyczytać można z tekstów Marcina Świetlickiego. Wiersz zatytułowany *Frontowa piosenka* zawiera fragment:

Spisek, który powstaje
na marginesach filozofów i ekonomistów.

Spisek przygotowany przez miłych i miękkich
doktorantów i asystentów.

Wymierzony w samo serce serca
sąsiedniej wielkiej biblioteki⁹⁹.

Tu także, jak w *Uniwersytecie* Zagajewskiego, pojawia się określenie związane z walką – piosenka jest wszak „frontowa”. W roli wyzwającego, istniejącego poza kulturowym rytuałem świata zamiast „innego uniwersytetu” pojawia się „serce serca / sąsiedniej wielkiej biblioteki”, ale i tu w stan podejrzenia stawia się akademię i jej przedstawicieli. To „doktoranci i asystenci” wywołują zagrożenie – grając przy tym nieczysto, „spiskując”. Utwór już w pierwszych wersach zdradza, że biblioteka żadnej prawdziwej wiedzy nie da – tylko jej zakurzone pozory i odbicia: „Jest biblioteka, miliard książek, gwiazdy / w studni i kurz”¹⁰⁰.

Inny wiersz Świetlickiego, *Uniwersytety*, zaczyna się następująco:

współczesnym naukowcom, ten cały rytuał zgodny z ruchem pascalskiego zegara, z całą fikcją, społecznie prawdziwą – zmienia społeczną percepcję czysto technicznej umiejętności” (P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, przeł. E. Neyman, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 2, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984, s. 89).

⁹⁸ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane*, Kraków 2010, s. 222. Z kolei *Ogród botaniczny* kończy się pytaniem: „Czyżby już i rośliny zaczęły się posługiwać / pretensjonalnym żargonem / niektórych uniwersyteckich mędrców?” (tenże, *Niewidzialna ręka*, Kraków 2009, s. 37).

⁹⁹ M. Świetlicki, *Wiersze*, Kraków 2011, s. 48.

¹⁰⁰ Podobny ton – a nawet bardziej obrazoburczy, ze względu na skatologiczną tematykę poematu i wskazanie konkretnej czytelnicy – słychać u Marka Baczewskiego: „Na czytelnicy Uniwersytetu Śląskiego (zw. dalej / „usiem”) zrobiłem to za pomocą kart wydartych / z *Timajosa* Platona. Przesiadywałem tam po to, / by zapomnieć... Ale zanim zapomniałem, nabiłem / głowę stertą przeróżnych niepotrzebnych / informacji. Ładnych parę lat harowałem jak wół, / jak bestia, żeby się z tego oczyścić” (M.K.E. Baczewski, *Kasandra idzie przypudrować nos*, Kraków 1999, s. 9-14). Zob. A. Kałuża, *Poeta idzie przypudrować nos*: Wybór wierszy Marka Krystiana Emanuela Baczewskiego, [w:] tejsze, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010, s. 64-69 (to poszerzona i zmieniona wersja recenzji *Flos poetarum*, „FA-art” 2001, nr 1, s. 58-60).

Nie ma się czego wstydzić: chłopiec uczył się
na strychu – każda inna edukacja
nie jest konieczna [...] ¹⁰¹

i dotyczy dziecięcych inicjacji, kontaktu z naturą i transcendencją, rytuałów pełnych niewinności i szczerości, bo odbywających się jak najdalej od rygorów edukacji zorganizowanej w system ¹⁰².

Jeśli już trafia się w tryby wyższej edukacji, to zostaje z niej bardzo sensualne wspomnienie miejsc i doznań niezwiązanych z samą nauką – jak w *Edukacjach* Jarosza, w których w pamięci przetrwały między innymi „miejsce w piwnicy akademika, / gdzie schodziło się wymienić pościel”, „Kakofonia bibliotek, / lampki w czytelni w głęboki wieczór i śnieg” oraz „Alkohol i jego mieszkańcy”. Ale pojawiają się tu też bardziej złowrogie obrazy („Korytarz wyłożony trutką”, „Owadzi pancerz na bieżniku buta”), a śniony w tamtych czasach sen nie brzmi jak wizja radości z bycia studentem: „W śnie naga skała / roztrzaskuje okręt” ¹⁰³. Akademik to również sceneria wiersza *moja mała przyjaciółka* Honeta („moja mała przyjaciółka uczy się teraz / w dalekim mieście. pękają zakurzone ściany akademików” ¹⁰⁴), przy czym w tym wypadku wyjazd na studia wzmacnia nie tyle nowe doznania, co wspomnienia domu, który pozostawiło się za sobą („niech i tak będzie, / że z oddalenia przybywa najwięcej domu”).

Jednak może być jeszcze gorzej. O ile bohaterka *Studentki* Ożoga wprowadzie nie ma czasu dla swojego adoratora, bo się intensywnie uczy („»Kuje« w głos Marysia / nie słyszy. Cóż – egzamin z geologii” ¹⁰⁵), to sytuacja przedstawiona zostaje tu żartobliwie. Za to w dedykowanym „akademikom” ¹⁰⁶ wierszu Wojciecha Brzoski *sesja ostrzegawcza* zbyt ambitna próba sprostania oczekiwaniom uniwersytetu („bo przecież jak chce to potrafi godzinami / połykać całą wiedzę w pigułkach”), aż do granicy alienacji („nikomu już nieznana, jakby wyłączona z obiegu”) i wyczerpania („zapisane kartki ze zmęczeniem odlatują przez okno / na pobliski śmietnik”), kończy się dla studentki załamaniem nerwowym:

¹⁰¹ M. Świetlicki, *Wiersze...*, s. 77.

¹⁰² Zob. J. Borowiec, *Rozkopany grób (kilka uwag o śmierci zapisanej w wierszach M. Świetlickiego)*, [w:] *Mistrz świata. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, red. P. Śliwiński, Poznań 2011, s. 47-60. Podobna metafora występuje w wierszu *Teraźniejszy prosty* Edwarda Pasewicza: „teraz liczy się tylko Jego Magnificencja strych, // »bo bliżej nieba, pani Grzechocka« [...]” (E. Pasewicz, *Muzyka na instrumenty strunowe, perkusję i czeleste*, Poznań 2010, s. 115).

¹⁰³ Ł. Jarosz, *Pełna krew*, Kraków 2012, s. 25.

¹⁰⁴ R. Honet, *moja. trzy zbiory wierszy* alicja, pójdiesz synu do piekła i „serce”, Wrocław 2008, s. 84.

¹⁰⁵ J.B. Ożóg, *Poezje zebrane*, t. 1, Warszawa 1977, s. 368.

¹⁰⁶ *W swoją stronę. Antologia młodej poezji Śląska i Zagłębia*, red. P. Majerski, Katowice 2000, s. 49.

z wyschniętych ust lekarzy czyta niewyraźnie
jak z książek. zamknięta w bezpiecznym kaftanie
odlatuje na sygnale karetki.

Do kształcenia się w ramach naukowych instytucji (tym razem za symbol nieużytecznej struktury edukacji systemowej służy PAN) zniechęca również Sommer w *Jeszcze trochę wysiłku*, wskazując, że więcej można się dowiedzieć samemu, funkcjonując poza oficjalnym obiegiem i nie utrzymując się z nauki:

Mógłby teraz przejść do PAN-u
ale mówi, że w Świerku
ma więcej luzu: godzina
pracy, potem godzina
dla siebie; może się naprawdę
uczyć; poza tym komputer lepszy¹⁰⁷.

Nietrudno jednak zdemaskować absurdalność sytuacji, kiedy ludzie chcący się doksztalać wybierają robienie tego po kryjomu, w miejscach do tego nieprzeznaczonych – a zdobywana w przerwach od pracy zarobkowej wiedza donikąd ich nie prowadzi, nie przekłada się na jakość życia i zmianę świata. W przewidywaniu efektu takich podejmowanych „partyzancko” działań słychać ironicznie powtórzone – i brzmiące dziś bardzo współcześnie, mimo że wiersz pochodzi z tomu *Pamiętki po nas*, zawierającego teksty z lat 1973-1976 – urzędnicze formuły o podnoszeniu współczynnika skolaryzacji:

będziemy się wszyscy doksztalać
wychodząc ze wspólnego pokoju
do ubikacji z książką
i ołówkiem, zakreślać, zapamiętywać
i wracać tak, żeby jednak szef
nie widział; aż zostaniemy
jednym z najbardziej wykształconych
narodów w środkowej Europie.

Sytuację łącznia nauki i pracy wykorzystuje też Adam Wiedemann w wierszu ***
[WIEKSZOŚĆ naszych studentek...], w którym nie tylko atakuje programy edukacji, ale

¹⁰⁷ P. Sommer, *Po ciemku też (wiersze z książek)*, Poznań 2013, s. 51.

i ironicznie pokazuje, że studentki często wcześniej niż studenci wiedzą, czym jest praca, pracują bowiem „w sklepach i punktach / gastronomicznych”¹⁰⁸. Z dzisiejszych szkół wyższych kpi też Marcin Sendecki, który za pomocną nazw kierunków studiów zwięźle (i karykaturalnie) prezentuje *Sceny z życia prowincji*:

Socjologia
Kosmetologia
Europeistyka¹⁰⁹

Kira Pietrek w *Statystykach* (2013) ironicznie diagnozuje sytuację bezrobotnych absolwentów studiów, ukazując absurd systemu szkolnictwa wyższego, Pióro w *Homerze* wspomina o prostytutce, która „miała dwa fakultety / i zęby”¹¹⁰, a Marta Podgórnik utwór *Racja* kończy diagnozą: „Przyśpieszony licencjat i matura w weekend zamiast opieki nad matką; / tyle w kwestii aspiracji; życiowych i innych. Jak nie dać jej racji?”¹¹¹. Nie stanowi pochwały akademii również wiersz Tomasza Pułki *Uniwersytet*. W tym tekście z tomu *Zespół szkół* (2010) o samej uczelni jest niewiele – to prawie zupełnie niezrozumiała relacja z podróży nocnym autobusem¹¹².

Uniwersytet zawodzi, nie odpowiada na egzystencjalne pytania, karmi teorią nieadekwatną w zderzeniu z prawdziwym życiem. Dowodzi tego także Zadura w tekście *Co mi zostało ze studiów*, w którym warci zapamiętania okazują się wyłącznie poznani w tym czasie ludzie, a nieistotna jest zapomniana wiedza o filozofach, których nazwiska „przewalają się po pustej głowie / jak zeschłe liście”¹¹³. Różnice między uczelnią i życiem podkreśla również Twardowski w omówionym już w rozdziale drugim wierszu *Studentowi* („to tylko do

¹⁰⁸ A. Wiedemann, *Domy schadzek*, Poznań 2012, s. 281.

¹⁰⁹ M. Sendecki, *Przedmiar robót*, Wrocław 2014, s. 14.

¹¹⁰ T. Pióro, *O dwa kroki...*, s. 182. W podobnym tonie utrzymany jest na przykład tekst piosenki zespołu Czesław Śpiewa *Tango magister* (sł. Michał Zabłocki, album *Księga Emigrantów tom I*, 2014), w którym ukazano ponure losy absolwentów i pracowników uczelni na emigracji zarobkowej: „Tańczą ze szczotką na ulicy / doktor i magister / Nikt im tu stopni nie zaliczy / ważne, że jezdnie będą czyste”.

¹¹¹ M. Podgórnik, *Zawsze*, Wrocław 2015, s. 30.

¹¹² Niezrozumiała celowo, chociaż recenzenci tomiku nie są zgodni w kwestii efektu takich zabiegów. Małgorzata Zgaińska twierdzi: „Autor przekroczył granice wszelkiej komunikatywności. W zgodzie z zaproponowaną przez siebie definicją wiersza dysinformatywnego bombarduje ironicznym bełkotem, który najpierw budzi zaciekawienie, później dezorientuje, aby ostatecznie zanudzić zmęczonego przekazem odbiorcę” (M. Zgaińska, *Egzamin z cyberpoezji*, „Czas Kultury” 2011, nr 1, s. 128). Paweł Koziół przekonuje natomiast: „W *Zespole szkół* Pułka tworzy konstrukcje edukujące, w jaki sposób zatrzymać tekst przed granicą bełkotu, nie przekraczając jej wszakże” (P. Koziół, *Nitka, na której noszę moją głowę*, „Lampa” 2010, nr 11, s. 57).

¹¹³ B. Zadura, *Wszystko...*, s. 20-22.

trzydziestu lat tak bywa, / że książkami cię uczą – potem przez cierpienie”¹¹⁴). W podobnym duchu jest wiersz poety-kapłana o incipicie *** [*Niedługo spotkamy się znowu...*]:

Niedługo spotkamy się znowu
tym razem
bez dyplomów naukowych
[...]
po drugiej stronie życia
po drugiej, ciemniej stronie serca
po drugiej stronie teorii¹¹⁵

W pracach naukowców przytaczane są argumenty przeciwników akademickiej wiedzy. Tak streszcza je Max Weber:

Jaki jest w świetle tych wewnętrznych założeń sens nauki jako powołania, skoro rozwiały się wszystkie wcześniejsze iluzje: nauka jako „droga do prawdziwego bytu”, „droga do prawdziwej sztuki”, „droga do prawdziwej natury”, „droga do prawdziwego Boga”, „droga do prawdziwego szczęścia”? Najprostszą odpowiedź dał Tolstoj, mówiąc: „Nauka nie ma sensu, albowiem na jedynie ważne dla nas pytania: »Co powinniśmy czynić?« »Jak powinniśmy żyć?« nie daje żadnej odpowiedzi”¹¹⁶.

Niemiecki uczony w dalszej części swoich rozważań wysnuwa, rzecz jasna, argumenty za koniecznością istnienia nauki, ale warto odnotować, że zarzuty poetów wobec studiów nie są czymś odosobnionym, nie wiszą w próżni. Uniwersytet z przywoływanych utworów to często zimne mury, oderwana od toczącego się za nimi życia instytucja bez duszy. Podobnie pisze Lindsay Waters: „Być wykształconym oznacza posiadać zestaw własności, klucze do wieży, gdzie zamknęła się elita profesjonalistów”¹¹⁷. Wieży z kości słoniowej – można by dodać w kontekście cytowanych dzieł.

Przy okazji przyglądania się uniwersytetowi w poezji, warto podjąć wątek utworów o akademickiej analizie wierszy, proponując kolejny poziom rozważań: literaturoznawczej interpretacji podlegają wtedy teksty poetyckie poświęcone literaturoznawczej interpretacji tekstów poetyckich. Pierwszym przykładem jest *Epizod w bibliotece* Herberta:

¹¹⁴ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 103.

¹¹⁵ Tamże, s. 286. Twardowski zauważa też na przykład: „wszyscy w dołku – głupiej uczelnie” (*Beze mnie*, tamże, s. 640) i twierdzi, że Bóg jest: „Na uczelniach teologicznych operowany / przez docentów piłowany” (*Westchnienie*, tamże, s. 635).

¹¹⁶ M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, przeł. P. Dybel, [w:] tegoż, *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków 1998, s. 126.

¹¹⁷ L. Waters, *Zmierzch wiedzy*, przeł. T. Bilczewski, Kraków 2009, s. 89.

Jasna dziewczyna pochylała się nad wierszem. Oстрыm jak lancet ołówkiem przenosi na białą kartkę słowa i zamienia je na kreski, akcenty, cezury. Lament poległego poety wygląda teraz jak salamandra objedzona przez mrówki.

Kiedy nieśliśmy go pod ostrzałem, wierzyłem, że jego ciepłe jeszcze ciało zmartwychwstanie w słowie. Teraz, kiedy widzę śmierć słów, wiem, że nie ma granicy rozkładu. Pozostaną po nas w czarnej ziemi rozrzucone głoski. Akcenty nad nicością i prochem¹¹⁸.

Diagnoza jest bezlitosna: nie ma co się łudzić, że praca literaturoznawcy to nadawanie sensów i wskrzeszanie tekstów. Analiza zabija poezję. Ten gorzki utwór tak omawia Bronisław Maj:

Nie będzie zmartwychwstania w słowie, ani żadnego innego; zamiast zmartwychwstania jest jego komicznie makabryczna parodia: dokonywana lancetem ołówka sekcja zwłok martwego słowa – polonistyczny „rozbiór” to ostateczny rozkład. [...] Słowa ogołocone, „objedzone” zostają z wszelkiego sensu i wagi: zamienione na nic nie mówiące kreski, rozbite na pozbawione znaczenia samotne głoski. [...] Rozkład, czarna ziemia, chaos, nicość i proch¹¹⁹.

Maj próbuje się jeszcze pocieszyć faktem, że akcenty stawiane są nad nicością („Nad nicością: to tak jakby ponad nią, jakby to było jakieś nad nią zwycięstwo”¹²⁰), jednak sam się tego pocieszenia pozbawia: „Ale całą nadzieję pokładać w gramatyce? Budować ją – na jednym przyimku? Nie, nie ma granicy rozkładu”¹²¹.

Zarzut stawiany przez Herberta takiemu „zimnemu” myśleniu o poezji streszcza Piotr Śliwiński, pisząc, że w pesymistycznej wizji poety „misterium sztuki zastąpiła chirurgia poznania”¹²². Interpretacja Danuty Opackiej-Walasek – mimo połączenia metaforyki tanatologicznej (Maj) z „chirurgiczną” (Śliwiński) w terminy „prosektoryjne” – niesie większą nadzieję dla literaturoznawców. „Uśmiercenie” wiersza nie jest z góry wpisane w jego analizę, jednak unikać należy przesady w kładzeniu – *nomen omen* – akcentu na warstwę formalną kosztem znaczeniowej: „Nie należy – powiada Herbert – przesadzać z formalistyczną analizą, która zatrzymuje się na powierzchni znaczeń, w gruncie rzeczy uśmiercając sens [...]. Kto gwałci wiersz, wdzierając się bezmyślnie do jego organizmu przez

¹¹⁸ Z. Herbert, *Wiersze zebrane...*, s. 179.

¹¹⁹ B. Maj, *Mój prywatny epizod*, [w:] *Poeeci czytają Herberta*, red. A. Franaszek, Kraków 2009, s. 53.

¹²⁰ Tamże.

¹²¹ Tamże.

¹²² P. Śliwiński, *Poezja, czyli bunt*, [w:] *Poznawanie Herberta 2*, red. A. Franaszek, Kraków 2000, s. 161; pierwotnie w: *Czytanie Herberta*, red. P. Czapliński, P. Śliwiński, E. Wiegandt, Poznań 1995, s. 36-48. Badacz dodaje: „Łagodna ironia polega również na tym, że definitywną morderczynią słowa poetyckiego okazuje się studentka, prawdopodobnie polonistki, pilnie przygotowująca się do ćwiczeń z wierszem sylabotonicznym [...]” (tamże).

głoski, sylaby, akcenty, będące zaledwie zewnętrzną powłoką, dokonuje od razu sekcji zwłok”¹²³. Pewnie dobrze jest trzymać się tej wiary, że analiza analizie nierówna i nie każda jest morderstwem¹²⁴. Paradoks odczytań radykalnie atakujących sens analizy polegałby bowiem na tym, że wtedy także *Epizod w bibliotece* musiałby się za każdym razem okazywać uśmiercony literaturoznawczymi refleksjami.

Do utworu Herberta przewrotnie nawiązuje Darek Foks w tekście *Rambo, pomóż poezji*. Zakochany student próbuje zaimponować dziewczynie wejściem na drabinę, a w tle tej sceny, także rozgrywającej się w czytelnicy, występuje tom, z którego pochodzi *Epizod w bibliotece*:

[...] Tutejsze drabiny
słyną z chybotliwości, jednak

dał radę, a nawet wyciągnął rękę
w stronę półki, na której powinno być

to i owo do jego pracy z poetyki.
Zabujało, więc zastygł z palcem

na grzbiecie pierwszego wydania
Hermesa, psa i gwiazdy, co nie dziwi

w przypadku studenta, który zawsze
przedkładał prozę krótką nad prozę długą¹²⁵.

Mniejsze niż z miniatury Herberta potępienie wobec interpretatorów przebiega z tekstu Zagajewskiego o sugestywnym tytule *O tym jak 27 marca 1972 roku 19 studentów pod kierunkiem doktora Prokopa analizowało mój wiersz* Miasto. Ale i tu po serii wyznań

¹²³ D. Opacka-Walasek, „...pozostać wiernym niepewnej jasności”. *Wybrane problemy poezji Zbigniewa Herberta*, Katowice 1996, s. 117.

¹²⁴ Różny stopień potępienia „akademickich” interpretatorów przez twórców bierze pod uwagę także Edward Balcerzan, rozważając warianty utworów poetyckich pisanych „przeciw badaczowi”: „Znak »zakazu badania« może dotyczyć pewnych, historycznie określonych szkół literaturoznawstwa, i może odnosić się do wszelkich prób odbioru »badawczego«. W pierwszym wypadku obiektem negacji nie jest »badacz w ogóle« lecz »zły badacz«; nie wyklucza się tutaj prawdopodobieństwa »badacza dobrego«, przeciwnie, tekst literacki bywa niekiedy wyrazem ukrytej tęsknoty do odczytań badawczo rzetelnych, odpowiadających autentycznym właściwościom sztuki słowa. W pewnych epokach literatura artystyczna czuje skrzepowanie »akademickimi« – w ujemnym tego słowa znaczeniu – normami pojmowania sztuki pisarskiego. Broniąc się, szydzi z tradycjonalistycznych gustów »profesorskich«, które działają paraliżująco na przeżywanie struktur literackich nowych, nieoczekiwanych, niekonwencjonalnych” (E. Balcerzan, *Przez znaki. Granice autonomii sztuki poetyckiej. Na materiale polskiej poezji współczesnej*, Poznań 1972, s. 83).

¹²⁵ D. Foks, *Liceum*, Warszawa 2012, s. 9-12.

pokoleniowych, które z wierszem *Miasto* mają niewiele wspólnego, pojawiają się kończące utwór wersy: „co mamy robić pytało mnie / dziewiętnaście moich ja lirycznych”¹²⁶. Występuje pewna wspólnota między studentami i poetą, łączą ich wspólne troski i problemy, równocześnie jednak z horyzontu rozważań znika sam tekst, rozszczepiony na odbiorców i ich dylematy. Zadawane pytania są istotne, ale nie drażą znaczeń wiersza, który okazuje się tylko pretekstem do rozważań generacyjnych. W tym wypadku poezja nie umiera w analizie, lecz pobudza i inspiruje. Sama jednak musi usunąć się w cień.

Najostrzej – i do tego personalnie, ale też z bardzo konkretną argumentacją w rękę – atakuje Zadura w wierszu *Nauka w czasie kultury* (zadedykowanym „J.G.”¹²⁷). Poeta („Z.”) czyta w „Czasie Kultury” nieprawdziwe informacje na swój temat – na przykład o „nie zawsze chlubnej (organizacyjnie) / przeszłości”. Odkrywa przekręcone dane (powstaje hybryda w postaci „Andrzeja Sośnickiego”) i krytycznoliterackie tezy, które uważa za, delikatnie mówiąc, nietrafione. Zadura nie oszczędza przeciwnika (zaatakowanego krytyka, doktora psychologii, nietrudno zidentyfikować, jednak włączanie się w ten brutalny konflikt wykracza poza ramy niniejszej rozprawy). Wciąż złośliwie pisze o nim: „doktor nauk humanistycznych”, przytacza i komentuje cytaty z artykułu (zarzucając autorowi między innymi to, że w swojej recenzji z cytatów nie korzysta). Z licznych kpin dotyczących tego, że ktoś ze stopniem naukowym może w tak dyletancki sposób pisać o poezji, wystarczy przywołać mocne otwarcie tekstu:

Wychowanek Uniwersytetu Jagiellońskiego
doktor nauk humanistycznych
nie wie
że książki wydaje się dlatego
że się pisze
a nie odwrotnie

oraz dwa sugestywne przykłady – stwierdzenie: „doktor nauk humanistycznych / (co brzmiało kiedyś dumnie)” oraz puentę utworu: „My zwykli magistrzy filozofii / zazdrościmy mu tej niewiedzy”. Zadura nie tyle uderza w możliwość zaistnienia dobrej pracy o poezji, co w konkretny przypadek i, szerzej, w dzisiejsze czasy, w pauperyzację wyższej edukacji

¹²⁶ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane...*, s. 37.

¹²⁷ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 2..., s. 413-415. Zob. tenże, *Gdzie jest poezja, Wspólny mianownik, Cieszył się, Najwyższy nominal, Nauka w czasie kultury*, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/gdzie-jest-poezja-wspolny-mianownik-cieszyl-sie-najwyzszy-nominal-nauka-w-czasie-kultury/> [data dostępu: 4.12.2015].

(z wiersza wynika, że dawniej Uniwersytet – w każdym razie Jagielloński – i stopnie naukowe faktycznie gwarantowały jakiś poziom)¹²⁸.

Najwyraźniej według poetów ci, którzy chcą akademicko zbadać sens poezji, często trafiają niecelnie, a twórcy punktuja ich potknięcia. Można by rzec: jak badacz poecie, tak poeta badaczowi. Co nie przeszkadza niektórym autorom w proponowaniu metaliterackich metafor zbudowanych właśnie na uniwersyteckiej terminologii. Wystarczy wskazać bohatera utworu Jarniewicza *Marlowe i daktyloskopia* (Marlowe to „absolwent wydziału teologii / w wyższej szkole nauk o słowie”¹²⁹) czy tekst Foksa zatytułowany *Szkoła Główna Haiku* i poświęcony zmaganiu, zapewne, z gatunkiem poetyckim, chociaż ukazanemu jako fizyczne boje (rzecz jasna, zwycięskie) z Grubym Marcinem, Dantem i Haiku.

Benjamin Ginsberg uważa, że uniwersytet to przykład jednej z nielicznych instytucji, które zachęcają do myślenia i pielęgnują nowe wizje. „W jakim innym miejscu bystrym ludziom płaci się przede wszystkim za myślenie i nagradza się ich za myślenie rzeczy, których nikt nie pomyślał wcześniej?”¹³⁰ – pyta amerykański politolog. Uniwersytetowi z wizji poetyckich daleko do sprostania takiej definicji. Gdy refleksji podlega uniwersytet w utworach współczesnych, dochodzi do splecenia dwóch wątków: problemu „studiów o poezji” (choćby w kontekście wierszy podejmujących temat naukowych badań nad poezją) oraz zagadnienia „poezji o studiach”, a więc tego, co wybrane utwory mówią o uniwersytecie i ludziach z nim związanych. Jak się okazuje, konkluzje są z reguły trudne do przełknięcia dla uczonych zajmujących się poezją (wystarczy sobie co jakiś czas przypomnieć *Epizod w bibliotece* Herberta) i dla reprezentantów uniwersytetu jako takiego – skoro poza nielicznymi wyjątkami oswajającymi lęk przed miłością (*Immatrykulacja* Jarniewicza) i śmiercią (*Uniwersytet cieniów* M. Jastruna) akademia w poezji metaforyzuje głównie polityczne uwikłania oraz nieprzystawalność teoretycznej wiedzy do prawdziwego życia. A niejednoznaczną sytuację dodatkowo komplikuje świadomość, że niniejsze rozważania stanowią przecież przykład „studiów o poezji” (a momentami wręcz „studiów o poezji o studiach o poezji”).

Żeby się „pocieszyć”, przywołać teksty, w którym terminologia akademicka pozwala jednak trafnie uchwycić uniwersalne reguły rządzące światem, sięgnąć można po fragment wiersza Sosnowskiego *Dominoes (Domino)* („Lecz niczego nie można studiować prócz /

¹²⁸ Zadura nie jest jedynym poetą, który w swoich utworach brutalnie atakuje badaczy – wystarczy przypomnieć takie teksty Czesława Miłosza jak *Strukturalista* czy *Uczni*, niezwiązane jednak ściśle z metaforą szkolną, dydaktyczną, lecz uderzające w badania naukowe.

¹²⁹ J. Jarniewicz, *Skądinąd...*, s. 137.

¹³⁰ B. Ginsberg, *The Fall of the Faculty. The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*, przekład własny, New York 2011, s. 201-202.

nieszczęścia”¹³¹) i po *Kazanie na górze* Krzysztofa Jaworskiego. W utworze tym zaczynającą się biblijną stylizacją („Pozwalam przedmiotom przychodzić do mnie”¹³²) listę niepotrzebnych rzeczy (między innymi stare kalendarzyki, linijki, które „niczego nie zmierzają”, pół gumki) kończy autoironiczna deklaracja: „Tak wyposażony, uparcie studiuję geometrię posiadania”. Następnie wygłaszający „kazanie” tłumaczy realia, łącząc faktyczne studiowanie na uniwersytecie z metaforą życia jako uniwersytetu dla wybranych, z góry przeznaczonych do rządzenia i dlatego już dążących do wyposażenia się w odpowiednie „umiejętności”, które wykraczają poza zwykły katalog studiów:

Tymczasem
przyszli władcy tego kraju wytrwale studiują anglistykę
na obcych uniwersytetach, by w przyszłości,
tak jak ich wpływowi rodzice,
objąć skurwysynistykę na rodzimym uniwersytecie
życia dla uprzywilejowanych.

Dla jednych „skurwysynistyka” na „uniwersytecie / życia dla uprzywilejowanych”, dla reszty podległość wobec – uroczych zapewne – „absolwentów” tego „kierunku”. Dla jednych rządzenie i posiadanie jako oczywistość, dla reszty jako abstrakcja („Abstrakcyjna to rzecz, / geometria” – filozoficznie konkluduje „kaznodzieja”)¹³³. A po drodze jeszcze bardzo wątpliwe pocieszenie moralne stylizowane na faktyczne „kazanie na górze” (Mt 5, 1-48): „Lepiej być głodnym i się nie śmiać”.

Interesującą perspektywę zarysowuje w wierszu *Tremo* Jarosz:

¹³¹ A. Sosnowski, *Sylwetki i cienie*, Wrocław 2012, s. 7-8. Wbrew tej sentencji Sosnowski sam podsuwa też inne metaforyczne opcje studiowania. W debiutanckim *Życiu na Korei*, w *Wierszu dla Becky Lublinski*, diagnozuje: „»O zamki! O sezony!« Jakże my potrafimy / studiować szczęście w ciszy lotu” (tenże, *Dożynki (1987-2003)*..., s. 25-33). Wbrew pozornemu optymizmowi w stosunku do tekstu z nowszego tomu – „studiować szczęście” a „studiować nieszczęście” – już wyróżnienie słowa „studiować” nasuwa ponurą myśl, że studiowanie szczęścia to jednak nie to samo, co jego przeżywanie. W dwóch utworach *** [*Mihi i Tibi w jednym stały domu...*] zgłębiania wiedza również nie brzmi zachęcająco, skoro bohaterki tekstu „Studiowały / gry *noirs* na nocnych wydziałach” (tenże, *Po tęczy*, Wrocław 2007, s. 10, 19). W tomie *Po tęczy* pojawia się jeszcze jeden temat studiów, ale jego celowość zostaje unieważniona już na początku utworu *** [*Co dzisiaj znaczą wszystkie...*]: „Co dzisiaj znaczą wszystkie twoje niebagatelne osiągnięcia, na przykład praca o gęstości chwili, którą obroniłeś w instytucie Farout w stanie Utah [...]?” (tamże, s. 18).

¹³² K. Jaworski, *Drażniące przyjemności (1988-2008)*, Wrocław 2008, s. 139.

¹³³ Ciekawe porównanie – umotywowane zaprezentowaną w wierszu sytuacją, ale na tyle wymowne i uniwersalne, że warto przywołać – proponuje Adam Pluszka w wierszu *Cześć, cześć*: „Spoglądała jak student dzienny patrzy na słabo / zarabiających studentów wieczorowych [...]” (A. Pluszka, *z prawa, z lewa*, Łódź 2000, s. 45).

„Czas między jesienią a zimą to jedna noc” –
tak jej powiedziałem kiedyś nad ranem. Odprowadziłem
na autobus i wróciłem do łóżka w akademiku, do kurzu,
przytulnego bałaganu. Byłem na piątym roku studiów
i nie musiałem nigdzie się spieszyć.

Przed chwilą budzi mnie córka, która przyczłapała w moich
kapciach, niosąc w rękach naklejki i kredkę, wołając:
„Tato, śnieg!”. Rzeczywiście: pobielone dachy, trawniki.
Byłem w wielu miejscach, szlajałem się po kamienicach
i osiedlach. Między chwilą a chwilą. Teraz prowadzę Kalinę
do przedszkola, idę nad odległy staw. Na brzegu
w koszyku sąsiada dogorywa ryba. Wessie ten świat
pyszczy jak otwór balonu¹³⁴.

Zgodnie z tytułem utworu dostrzec można odbicie między dwiema sytuacjami –
kiedyś odprowadzanie dziewczyny na autobus i bez troskie życie studenckie, teraz
odprowadzanie córki do przedszkola i rodzinne obowiązki. To przewrotna realizacja sentencji
z pierwszego wersu – tak jakby między położeniem się do łóżka w akademiku a zimowym
obudzeniem się w obliczu ojcowskich obowiązków minęła za ledwie noc (choć pozornie tyle
się wydarzyło: „Byłem w wielu miejscach, szlajałem się po kamienicach / i osiedlach. Między
chwilą a chwilą”). Dawny student kiedyś sam chyba nie do końca rozumiał sens słów, które
wypowiedział – łudził się wszak, mimo studiowania na piątym już roku studiów, że ma czas
(„nie musiałem nigdzie się spieszyć”). *Tremo* weryfikuje te iluzję i odbija, zgodnie
z przeznaczeniem tytułowego przedmiotu, równocześnie całą sylwetkę podmiotu-bohatera,
w różnych okresach egzystencji i życiowych rolach. Uwyrażnia to błyskawiczny upływ czasu
– od wizji przeszłości (studia), poprzez teraźniejszość (opieka nad córką), po przypomnienie
o czyhającej śmierci i proroctwo końca („w koszyku sąsiada dogorywa ryba. Wessie ten świat
/ pyszczy jak otwór balonu”).

Fakt, że metafory uniwersytetu i kierunku studiów (Jaworski) oraz czasu studiowania
(Jarosz) znajdują tak wyraziste zastosowanie w poezji najnowszej, nieszczególnie cieszy
w kontekście płynących z wierszy wniosków. Utwory te wpisują się w szereg
przygnębiających deklaracji o świecie (i edukacji), który w poezji polskiej ciągnie się już od
metafor przedszkolnych, poprzez szkołę, aż do uniwersyteckiego dyplomu. Czy dalsze

¹³⁴ Ł. Jarosz, *Kardonia i Faber*, Wrocław 2015, s. 46.

szczeble edukacji – te mniej powszechne, bardziej „dorosłe” – przynoszą weselsze konstatacje?

Kształcenie ustawiczne: blaski i cienie (z przewagą cieni)

Wystarczy przywołać fragmenty kilku wierszy Twardowskiego, by dojść do wniosku, że studia doktoranckie to nawet gorszy pomysł na życie niż wcześniejsze etapy szkolnictwa. *Piosenkę o rzeczach pięknych* poeta-kapłan zaczyna od wymienienia rzeczy mniej pięknych (skromnie umniejszając też siebie): „Od wszystkich prac doktorskich, od mojej poezji / [...] / piękniejszy jest”¹³⁵, w *Wyznaniu* zauważa: „prac doktorskich teraz się nie czyta tylko się je liczy”¹³⁶, a wiersz *Jest* to deklaracja bezsensowności pisanie dysertacji w obliczu prawdziwej wiary:

Bogu nie potrzeba
dowodów doktoratów też
Bogu tak jak miłości wystarczy że jest¹³⁷

A jeśli (według Twardowskiego zapewne wbrew Bożym zamysłom) uda się uzyskać stopień doktora, to lepiej się z tym nie ujawniać – można się bowiem wystawić na polemiki w rodzaju tej, którą w *Nauce w czasie kultury* proponuje Zadura. Bycie doktorantem w świetle tych poetyckich przykładów wydaje się drogą dla odważnych – lub po prostu nieświadomych. Wprawdzie w utworze Białoszewskiego *Kicia kocia robi doktorat* historia kończy się szczęśliwie („zdałam”¹³⁸), ale nie bez powodu podtytuł tekstu „(czyli kieckę na drutach kolczastych)” łączy pisanie pracy doktorskiej z czynnością raczej bolesną. W takiej metaforze jeszcze dalej idzie Honet w wierszu *są z nami*. W tym utworze „ludzie, / którzy mają dość”¹³⁹, wyrażają swoje zaawansowanie w cierpieniu właśnie za pomocą stopnia naukowego – „szepczą: mam doktorat z bólu”. Doktorant może też stać się symbolem zła (jak w przywoływanym już fragmencie *Frontowej piosenki* Świetlickiego: „Spisek przygotowany

¹³⁵ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 84.

¹³⁶ Tamże, s. 346.

¹³⁷ Tamże, s. 924. W kontekście innego wiersza, *Jesteś*, Bogdan Zeler zauważa: „Tak więc – zdaje się mówić bohater wiersza – istnieją dwa rodzaje wiary. Pierwszy to wiara prosta, można by rzec wiara sercem, skoro z miłością związana. Drugi rodzaj to wiara sięgająca po rozumowe dowody: przemądrzała, będąca wynikiem przesadnego mniemania o swych możliwościach intelektualnych, ale jak sądzić można, także wiara prze-mądra, czyli nazbyt mądra. Nauka bowiem skazana jest na niepowodzenie” (B. Zeler, *Po wiersz tak prosty, że każdy zrozumie. O poezji księdza Jana Twardowskiego*, Katowice 2001, s. 27).

¹³⁸ M. Białoszewski, *Rozkurz*, Warszawa 1998, s. 273.

¹³⁹ R. Honet, *świat był...*, s. 24.

przez miłych i miękkich / doktorantów i asystentów”) lub konformizmu tak wielkiego, że aż służącego jako skala porównawcza (w wierszu Zagajewskiego *Zero* pojawia się porównanie: „posłuszniejsze niż doktorant”¹⁴⁰). Na dodatek potem nie jest łatwiej – w utworze *Jak Pióry* „Garstka absolwentów linczuje poczet doktorów habilitowanych”¹⁴¹.

Najsilniej na emocjach związanych z konsekwencjami zdobywania stopnia doktora kosztem pozaakademickiego życia gra Wiedemann w wierszu *Tylko ciotka*. To opowieść o dziewczynie, której ojciec zmarł pod nieobecność najbliższych. Była przy nim tylko tytułowa ciotka, bo żona poszła do kościoła, a córka... zajęła się pracą doktorską:

[...] I przez tę przekłętą pracę doktorską
nie zdążyłam do taty. Mówiłam mu, że będę o piątej,
ale się nie wyrobiłam z przypisami, no to, myślę sobie,
zostanę godzinę dłużej, a mówiłam mu: Czekaaj

na mnie. Byłam tam o szóstej, a on właśnie
dwadzieścia po piątej umarł, i tak się akurat
musiało złożyć, że nikt przy nim nie był, tylko ciotka,
bo mama cały dzień siedziała, a wtedy wyszła do kościoła¹⁴².

Niewiele lepiej prezentują się inne sposoby doksztalcania. Modna dziś idea *lifelong learning* (uczenia się przez całe życie) znajduje ponure odzwierciedlenie już w poezji lat 70.¹⁴³ – chociaż wyprzedzanie czasów należy tu w dużej mierze przypisać nie tyle dążeniom artystycznym, co raczej zaradności ówczesnej władzy. Partyjna kuźnia kadr, czyli Wieczorowy Uniwersytet Marksizmu-Leninizmu, występuje w twórczości nowofalowców jako jednoznaczna wskazówka, że pojawiająca się w wierszu postać to podporządkowany władzy konformista. W *Przedmieściu* Krynickiego (tom *Organizm zbiorowy*, 1975) Chrystus zostaje zatrzymany przez „stróża porządku”, którego charakteryzuje w wierszu jedynie fakt,

¹⁴⁰ A. Zagajewski, *List. Oda do wielości*, Paryż 1983, s. 43.

¹⁴¹ T. Pióro, *O dwa kroki...*, s. 184.

¹⁴² A. Wiedemann, *Domy schadzek...*, s. 153. Zob. tenże, *Wiersze i komentarze*, <http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=84&artykul=1949> [data dostępu 25.02.2016].

¹⁴³ Kształcenie ustawiczne pojawia się także we wcześniejszej poezji, ale nie w celach kontestowania rzeczywistości politycznej, lecz we wprost wyrażanych zachwytach nad dążeniem do kształcenia warstw dawniej uciskanych. Wystarczy przywołać emocjonalne refleksje o uczeniu robotników historii Ziemi w wierszu Anny Kamieńskiej *Z kursów wieczorowych* (z tomu *Bicie serca*, który zawiera – co znamienne – utwory z lat 1953-1954): „Kto widział twarze robotników z kursów wieczorowych, / Kiedy nagle rozchylił się sufit i w blaskach surowych / Ukazało się niebo” (A. Kamieńska, *Poezje wybrane*, Warszawa 1959, s. 96-97). Podobny zachwyt pojawia się przy uczeniu wiejskich dzieci w wierszu *** [*Tu – w wiejskiej szkole...*]: „Oczy poważne patrzą na mnie wszędzie / I radość jest, i szloch poezji” (tamże, s. 98).

że chodzi o „absolwenta wieczorowego uniwersytetu / marksizmu-leninizmu”¹⁴⁴. Z kolei w wierszu *Epikur z mojej klatki schodowej* Zagajewskiego (*Komunikat*, 1972) to, że tytułowy bohater jest „po wieczornym uniwersytecie / marksizmu-leninizmu”¹⁴⁵, zaledwie otwiera listę win. Ta nieprzyjemna postać jest bowiem również „po skróconym kursie miłości”, który najwyraźniej skrócono nadmiernie, skoro sąsiad ten „dwa razy dziennie wypuszcza na wolność / swoją teściową schorowaną staruszkę”. Osiecka w rozrachunkowym *Łabędzim śpiewie* nawołuje natomiast do „wypisania się” z generacji, które „wkuwały krótki kurs”¹⁴⁶, ale w *Zesłaniu studentów* Kaczmarzkiego konsekwencją politycznego buntu jest zesłanie na Syberię, czyli inny kurs: „skrócony kurs geografii”¹⁴⁷. Uniwersalną metaforę „uczenia się” konformizmu konstruuje Herbert w wierszu *Pan Cogito o postawie wyprostowanej* z tomu *Pan Cogito* (1974). Gdy w obliczu wojny „w mieście wybuchła epidemia / instynktu samozachowawczego”¹⁴⁸, obywatele Utyki „uczęszczają na przyspieszone kursy / padania na kolana”. Z kolei w utworze *Przecucia eschatologiczne Pana Cogito z Raportu z oblężonego Miasta* bohater w ponurej wizji wieczności przewiduje między innymi:

podobnie jak inni
będzie uczęszczał
na kursy tępienia
ziemskich nawyków¹⁴⁹

W *Mistyce dla początkujących* Zagajewskiego całe dotychczasowe doświadczenia to tylko „mistyka dla początkujących, / wstępny kurs”¹⁵⁰. A wśród metafor odwołujących się do sfery metajęzykowej wymienić można proponowane przez Sendeckiego zajęcia z wymyślania znaczeń słów (przykładowo: „połajanka to nieduży gryzoń”¹⁵¹), określone w tytule tekstu mianem *Wyższe kursy*. Natomiast w twórczości Tomasza Majerana występuje nawet kurs korespondencyjny (*Korespondencyjny kurs epistolografii*)¹⁵².

W poezji współczesnej pojawiają się nawet... uniwersytety trzeciego wieku. W dedykowanym Tadeuszowi Różewiczowi wierszu *Zadury *** [Młody poeta...]* z tomu

¹⁴⁴ R. Krynicki, *Wiersze wybrane...*, s. 103-105.

¹⁴⁵ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane...*, s. 13.

¹⁴⁶ A. Osiecka, *Nowa miłość...*, t. 1..., s. 394.

¹⁴⁷ J. Kaczmarzki, *Antologia poezji...*, s. 133.

¹⁴⁸ Z. Herbert, *Wiersze zebrane...*, s. 436-438.

¹⁴⁹ Tamże, s. 473-476.

¹⁵⁰ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane...*, s. 175.

¹⁵¹ M. Sendeki, *Blam (1985-2011)*, Wrocław 2012, s. 99.

¹⁵² Zob. T. Majeran, *Ruchome święta*, Legnica 2001, s. 31.

Kopiec kreta (2004) wspomnienie wykładu w takiej instytucji pozwala uchwycić, co się zmieniło przez kilkadziesiąt lat. Różnice dotyczą choćby nazw:

Młody poeta
nie potrafi odmówić
przyjęcia zaproszenia
na spotkanie
ze słuchaczami
Uniwersytetu Trzeciego Wieku
a może to się wtedy nazywało
Uniwersytet Złotej Jesieni¹⁵³

Poeta nie pamięta dokładnie, co powiedział („Nie pamięta już / co wymyślił”), ale wspomina organizatorów, poczęstunek i to, że jego wizja poezji zdecydowanie różniła się od opinii słuchaczy. Spory, w których gość czuł się nie do końca słusznie piętnowany, dotyczyły sensu poezji bez rymów („pisał też rymowane”), zasadności używania w wierszach wulgaryzmów („raczej nie nadużywał”), wyższości Norwida, Pawlikowskiej i Tuwima nad poezją dzisiejszą (wszak jedyna słuszna recepta to „piękna treść i piękna forma”). Poeta nie ma złudzeń co do własnej skuteczności („na pewno nikogo nie przekonał”) i przywołuje towarzyszące mu wtedy pytanie: „Jak ze starymi ludźmi / rozmawiać o poezji?”. Okazuje się, że wspomnianie tamtego dnia to efekt kolejnego zaproszenia:

Po trzydziestu latach
Uniwersytet Trzeciego Wieku
w tym samym mieście
zaprasza go na wieczór autorski

Inna jest organizatorka („nie pani Hania Kowalska / a pani Bogumiła Gucka”), inny okazuje się budynek („nie do Instytutu Weterynarii / a do Puławskiego Ośrodka Kultury”), miesiąc („nie w styczniu lub lutym / a w grudniu”) i poziom oficjalności (dawniej „jak na uniwersytet” wieczór autorski brzmiałby „za mało poważnie”). Ale najważniejsza różnica, którą ta edukacyjna sytuacja każe sobie uświadomić, dotyczy samego poety:

Co powie
tym emerytkom i emerytom

¹⁵³ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 2..., s. 416-418.

tym razem zaskoczony
że to spotkanie z rówieśnikami

„Kiedy sam zacząłem spełniać wymogi na słuchacza Uniwersytetu Trzeciego Wieku?” – zdaje się pytać poeta, w wyniku nowego zaproszenia skonfrontowany z własną metryką. A konfrontację wyostreza dodatkowo pamięć o wykładzie, na którym był przecież po innej stronie – nie tylko podejścia do poezji, ale i momentu życia. Dopelnia się, podpowiedziany już pierwszym wersem („Młody poeta”), sens dedykacji. Różewicz, „stary poeta”, wyznaje w *Powrocie poety z tomu Na powierzchni poematu i w środku* (1983):

Zasnąłem
jako młody człowiek.
[...]
zbudziłem się stary
poeta¹⁵⁴

Takich sentymentów – może dlatego, że jest młodszy – nie ma Jaworski, który w zaledwie dwuwiersowym wierszu *Uniwersytet trzeciego wieku* streszcza swoją niewesołą wizję „studiowania” w wieku zaawansowanym: „– Co pani studiuje? / – Niebieski”¹⁵⁵. Ten „schyłkowy” dialog Jaworskiego domyka drogę od przedszkolnego dzieciństwa do uniwersyteckiego „trzeciego wieku”. Drogę przez mękę, można by dodać w kontekście wniosków, jakie z niej płyną.

Od przedszkola do doktora (i dalej)

Już początkowe etapy, które na ogół kojarzą się z bez troską dzieciństwa, w poezji niejednokrotnie służą ukazywaniu zniewolenia politycznego (*Przedszkole* Kaczmarek), generacyjnej bezsilności (*Widzę je wszędzie* Lipskiej), bolesnych konsekwencji miłosnych przygód i absurdałności zasad egzystencji (odpowiednio: *Kocia żałoba* (*Love Story*) i *A my wszyscy bęc* Zadury). Te najwcześniejsze poziomy edukacji indoktrynują nawet bardziej podstępnie niż kolejne: poprzez zabawę. Pod pozorami rozrywki kształtują uczestników „gier” zgodnie z wymogami mechanizmów historii, polityki, świata. Kolejne etapy nie maskują swojego mniej „zabawowego” charakteru – szkoła to wszak instytucja opresyjna.

¹⁵⁴ T. Różewicz, *Poezja*, t. 3, Wrocław 2006, s. 215-216.

¹⁵⁵ K. Jaworski, *.byłem*, Wrocław 2014, s. 11.

I chociaż czasem (jak wierszach Wierzyńskiego czy Twardowskiego) dochodzi do głosu tęsknota za samym sobą z czasów pierwszych szkolnych wtajemniczeń, to częściej twórcy wskazują na metaforyzacyjne możliwości udzielenia w poezji lekcji trudnych i bolesnych. W różnych wariantach nadrzędnej „szkoły świata” (Szymborska), czasem podzielonej na „klasy”, dostrzec można nauki z zakresu historii i polityki (między innymi *Szkoła* [1975] i *Szkoła* [1989] Kaczmarek, *W szkole wolności* Młynarskiego, *Klasa I* Lipskiej, *Kwidzyn 1947-1953* Karaska), dojrzewania (*W kolejce do ksero* Sośnickiego), miłości (*Pierwsza podstawowa* i *Lekcja miłości* Osieckiej), przemijania (*Świt* Lipskiej, *Szkoła sztucznych zębów* Białoszewskiego), nieosiągalności porozumienia (*Studniówka* Zagajewskiego), cierpienia, którego nie można w życiu uniknąć (*Ballada o słownikarzu* Wierzyńskiego, *Szkoła* Herberta), a czasem – niestety, rzadziej – radości, na przykład z rzeczy prostych i codziennych (*Sztuki piękne mojego pokoju* Białoszewskiego).

Etap „wyższy”, uniwersytet, zaskakująco przypomina polityczne przedszkole (jak w *Korespondencji klasowej* Kaczmarek) i chociaż czasem związane z akademią pojęcia przydają się do uchwycenia zasad niesprawiedliwości społecznej (*Kazanie na górze* Jaworskiego) czy miłości (*Immatrykulacja* Jarniewicza), to z reguły uczelnia okazuje się miejscem dającym (także na studiach trzeciego stopnia) zaledwie pozory wiedzy o świecie (liczne teksty z *Uniwersytetem* Zagajewskiego i *Studentowi* Twardowskiego na czele), podczas gdy „życie jest gdzie indziej”. Uniwersyteckie uwarunkowania (przestrzenie biblioteki, hierarchia stopni naukowych) służą też demaskowaniu działań niewprawnych interpretatorów (*Epizod w bibliotece* Herberta) – zwłaszcza tych, którym się wydaje, że akademicka pozycja gwarantuje im status wyroczni (*Nauka w czasie kultury* Zadury). Metaforyczny efekt pozwalają uzyskać w poezji również późniejsze „kursy” (zwłaszcza partyjne albo „niepełnowartościowe” – „wstępny” w *Mistyce dla początkujących* Zagajewskiego, „skrócony” w jego *Epikurze z mojej klatki schodowej* i w *Zesłaniu studentów* Kaczmarek, „krótki” w *Łabędzim śpiewie* Osieckiej czy „przyspieszone” w wierszu *Pan Cogito o postawie wyprostowanej* Herberta), a także uniwersytety trzeciego wieku, boleśnie uświadamiające upływ czasu.

Wszystkie te tematy metaforyzowane są poprzez szkolne czy akademickie placówki i ich etapy na kilka sposobów „formalnych”. Szkoła czy uniwersytet mogą zostać przywołane dosłownie (czasem wręcz pod prawdziwą nazwą). I chociaż Zagajewski opisuje studenckie realia, a Zadura opowiada o istniejącej przedszkolnej zabawie w kółko graniaste, to konkretne miejsca, poziomy edukacji i związane z nimi aktywności nie informują jedynie o autobiografii wspominającego czy o kondycji polskiej oświaty, ale stanowią punkt wyjścia do rozważań

egzystencjalnych. Sytuacja może być również zaledwie stylizowana na szkolną – Kaczmarek czy Lipska tworzą „przedszkola”, „szkoły” lub „klasy” stanowiące wielkie metafory systemu czy realiów życia w świecie. Wtedy cały tekst (*Przedszkole i Szkoła* [1989] Kaczmarek, *Klasa I* Lipskiej) podporządkowany zostaje szkolnemu conceptowi, a zamysł nadrzędny (w rodzaju „szkoła w remoncie to Polska zmian ustrojowych”) pociąga za sobą mniejsze metafory dotyczące uczestników, przestrzeni, metod i efektów „nauczania”. Niekiedy stosunkowo łatwe do odczytania znaczenie związane z jakimś wydarzeniem czy etapem pojawia się w tytule, który wyznacza interpretację tekstu nienasyconego tego typu metaforyką (*Immatrykulacja* Jarniewicza), lub jako element ciągu wyliczeń – na przykład żłobek i przedszkole jako znak braku doświadczenia w *Widzę je wszędzie* Lipskiej („wypuszczeni za kaucją ze żłobków / nie wypisani jeszcze z przedszkoli”).

Interesujące i liczne są w przytoczonych utworach połączenia języka szkolnego z tematem pozaszkolnym w pojedynczych frazach. Pojemne metafory powstają poprzez wykorzystanie wzorca tworzenia nazwy placówki oświatowej lub kierunku kształcenia. Takie konstrukcje określają grupę docelową, specjalność, czas trwania, przy czym w poetyckich metaforach dookreślenia są nietypowe, bo pochodzą z innego, nieszkolnego porządku: „wielkie przedszkole narodów”, „szkoła świata”, „szkoła utajonego cierpienia”, „szkoła sztucznych zębów”, „szkoła wolności”, „Szkoła Główna Haiku”, „akademia klaskania”, „uniwersytet cieniów”, „Letnia Szkoła Wspólnego Języka”, „przyspieszone kursy / padania na kolana”, „skrócony kurs miłości”, studiowanie „geometrii posiadania” czy złożona (uwzględniająca nazwę „kierunku” i charakterystykę „uczelni”) fraza „objąć skurwysynistykę na rodzimym uniwersytecie / życia dla uprzywilejowanych”.

W tych metaforyzowanych na różne sposoby aspektach egzystencji człowiek jest początkującym, zagubionym uczniem, który rzadko opuszcza przedszkole lub pierwszą klasę – nawet jeśli pozornie znajduje się na wyższym etapie edukacji. Najlepsze wyniki zdaje się osiągać, co nie przynosi mu chluby, w opanowaniu konformizmu – nauczanego od przedszkola aż do kursów dla dorosłych. Jednak zrozumienie zasad życia, miłości czy śmierci okazuje się trudne nawet po latach edukacji. Może wcale nie o długi czas uczenia się tu chodzi, a kluczem do sukcesu jest trafienie w tych wszystkich szkołach i klasach na odpowiednie osoby?

ROZDZIAŁ 6

Studiowanie tableau, czyli nauczyciele i uczniowie

(Nie)zbadany nauczyciel

Istnieją opracowania dotyczące nauczycieli w polskiej literaturze, jednak publikacje te prawie wcale nie podejmują problemu metaforyzowania w poezji współczesnej treści pozaszkolnych poprzez szkolne tematy i terminy¹. Inspirujący jest przede wszystkim krótki szkic Joanny Krenz *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*², ale poza nim interpretacyjnych wskazówek – często rozsianych i sformułowanych na marginesie – szukać trzeba w tekstach poświęconych poszczególnym twórcom. Anita Jarzyna i Agnieszka Kwiatkowska traktują wiersze Józefa Czechowicza i Juliana Przybosia przede wszystkim jako kontekst do biograficznych opowieści o poetach w roli nauczycieli³, a dotychczasowe prace na temat pedagogów w literaturze dotyczą głównie prozy i publicystyki (najczęściej przełomu XIX i XX wieku lub dwudziestolecia międzywojennego) i ich cele wiążą się z udowadnianiem istnienia literackiej tradycji pisanie o szkole, odtwarzaniem edukacyjnych realiów, utrwalaniem wspomnień i wyciąganiem wniosków dydaktycznych⁴. Poza twórczość przedwojenną wychodzi Teresa Zaniewska, sięga jednak po prozę i dąży do przedstawienia ewolucji obrazu nauczyciela w różnych okresach XX wieku⁵,

¹ Jeszcze mniej jest opracowań, w których na pierwszym planie (a nie w roli dopełnienia wątków nauczycielskich i ogólnoszkolnych) byłby uczeń. Na przykład Maciej Wróblewski, chociaż jako jeden z niewielu badaczy obszernie podejmuje ten temat i analizuje dzieła literackie w rozdziale *Wyobrażenie postaci ucznia w kulturze. Próba rekonstrukcji*, to nie sięga po teksty poetyckie (zob. M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014).

² J. Krenz, *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 29-34.

³ A. Jarzyna, *Józef Czechowicz. Szkic dydaktyczny (dla Władysława Panasa)*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 19-24; A. Kwiatkowska, *Nauczyciel-poeta*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 25-28.

⁴ Takie cele realizuje znaczna część opracowań odnotowanych we wstępie niniejszej pracy (zob. przypis 26 we wstępie), czyli prace takie jak: C. Galek, *Obraz nauczyciela przełomu XIX i XX wieku w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3/4, s. 157-176; S. Mauersberg, *Szkoła i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991, t. 34, s. 125-174; T. Jaroszuk, *Świat w szkole. Twórczość wspomnieniowa nauczycieli Polski Odrodzonej (1918-1939)*, Olsztyn 2005; *Szkoła i nauczyciel w polskiej beletrystyce pozytywizmu, Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego. Materiały pomocnicze do kształcenia historii wychowania*, red. Tadeusz Jałmużna, Łódź 2002; *Pałaca ciekawość istoty myślącej. Nauczycielki, guwernantki... i nie tylko*, red. T. Linkner, K. Eremus, Gdańsk 2015. Jak wspomniano już we wstępie, na tym tle wyróżnia się artykuł Krystyny Koziołek o *Nauczycielu* Wacława Berenta (zob. K. Koziołek, *Nieobecność wiedzy. Przypadek Nauczyciela Wacława Berenta*, „Teksty Drugie” 2011, nr 3, s. 182-192).

⁵ T. Zaniewska, *Szkic do portretu nauczyciela w literaturze polskiej dwudziestego wieku*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, t. 2, red. A.A. Kotusiewicz, Białystok 2000, s. 23-35.

a Maria Kwiatkowska-Ratajczak w analizie sylwetek pedagogów w powieściach współczesnych akcentuje przede wszystkim dydaktyczne korzyści płynące z tego typu badań⁶.

Opracowanie najwięcej obiecujące tytułem, *Postać pedagoga w literaturze polskiej* Bolesława Hadaczka, kończy się na roku 1974 i w bardzo niewielkim stopniu dotyczy poezji. Autor dysproporcje rodzajowe tłumaczy następująco:

O wiele skromniejsze miejsce niż w prozie zajęła postać pedagoga w poezji. [...] Wiersze o pedagogach nie odznaczają się ani wyszukaniem słownictwem, ani awangardową metaforą (bliskie są językowi kolokwialnemu). Nieraz można zauważyć większą troskę o kształt artystyczny, choć najczęściej są to pedagogiczne rymowanki związane z Dniem Nauczyciela – wierszyki laurkowe, pochwalne i dziękczynne, pełne najszczerzych życzeń dla „naszych Pań i Panów”⁷.

W książce pojawia się wprawdzie wzmianka o *Panu od przyrody* Zbigniewa Herberta, jednak wiersz przywołano w kontekście tekstów właśnie „laurkowych”: „Podmiot »dorosły« mówi o pedagogu z wielką wdzięcznością. Przypomina sobie panią od rachunków »o czułym sercu i lęklwym« oraz »pana od przyrody« z długą szyją [...]”⁸. Z powodu tak zawężonego ujęcia praca Hadaczka nie może stanowić ważnego punktu odniesienia dla rozważań nad metaforyzowaniem egzystencji poprzez elementy życia szkolnego.

Ukierunkowanie na szkolną metaforę pozwala dostrzec, że postacie pedagogów i uczniów w poezji czy piosence poetyckiej nie służą wyłącznie wspomnieniu czy „laurce”, ale osławiają lub wyostają kwestie znacznie wykraczające poza rzeczywistość szkolną. Przyglądanie się takiemu „nauczaniu” przypomina studiowanie tableau, na którym uwieczniono nauczycieli, klasę i jej pojedynczych członków. Niezbędna jest selekcja „zdjęć” do omówienia, jednak już wybrane przykłady wystarczają, by wykazać, że to, czego „uczą” tekstowi pedagogzy, nie ogranicza się do przedmiotów szkolnych (choć obraz poetycki niejednokrotnie czerpie z danej dziedziny). Na dodatek „lekcji życia” w utworach poetyckich udzielać mogą nie tylko nauczyciele, ale również uczniowie... Jednak, stosując się do hierarchii, warto zacząć od grona pedagogicznego.

⁶ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Potrzeba autentyczności – literackie obrazy a społeczne przeświadczenia o roli szkoły*, [w:] tejsze, *Metodyka konkretnego. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002, s. 23-60. Por. też, *Szkoła z tabloidów*, „Polonistyka” 2006, nr 9, s. 30-34. Podobny temat i cel ma artykuł Marty Rusek (M. Rusek, *W cieniu belfra idealnego. Uwagi kilka o literackich obrazach nauczycieli*, [w:] *Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S.J. Żurek, Lublin 2011, s. 117-129).

⁷ B. Hadaczek, *Postać pedagoga w literaturze polskiej*, Warszawa – Poznań 1977, s. 33, 34.

⁸ Tamże, s. 120-121.

Panowie (i panie) od umierania

„Życ jest bardzo niezdrowo. Kto żyje, ten umiera”⁹ – trzeźwo zauważa Stanisław Jerzy Lec. Poszukiwanie szkolnych metafor dotyczących nauczycieli nasuwa jednak myśl, że w poezji życie nauczyciela okazuje się stosunkowo bardziej niezdrowe i wyraźniej prowadzące ku śmierci. Najbardziej znany przykład to bohater *Pana od przyrody* Herberta z tomu *Hermes, pies i gwiazda* (1957):

w drugim roku wojny
zabili pana od przyrody
łobuzy od historii¹⁰

Wojenna śmierć nauczyciela zaburza ład: okrucieństwo historii wygrywa walkę z porządkiem natury. Jednak ta bolesna, nieplanowana lekcja nie jest jedyną nauką o życiu i śmierci, jakiej udziela „pan od przyrody”. Treścią pierwszej części utworu są wspomnienia z przyrodniczych odkryć szkolnych: poruszającej się nodze zdechłej żaby, pantofelku, sporyszu na zbożu, narodzinach kielka kasztana – a ta szkolna wiedza przetłumaczona zostaje na metafizykę. Nauczyciel objaśnia na mikroprzykładach skalę makro: życie, śmierć, ich nierozzerwalny spłot. Zagadnienie porządkuje Aleksander Wit Labuda, następująco tytułując kolejne lekcje:

Lekcja Zimowa: w śmierci jest życie. [...]

Lekcja Letnia: życie jest darem od innego życia. [...]

Lekcja Jesienna: śmierć jest w życiu. [...]

Lekcja Wiosenna: życie jest darem, który przekazuje się innemu życiu¹¹.

Z kolei śmierć profesora w wierszu Herberta zmusza ucznia do refleksji, co jest „potem” – i prowadzi do rozważenia dwóch możliwości:

jeśli poszedł do nieba –
[...]
ale jeśli nie poszedł do góry –

⁹ S.J. Lec, *Myśli nieuczesane wszystkie*, Warszawa 2009, s. 29.

¹⁰ Z. Herbert, *Wiersze zebrane*, Kraków 2011, s. 121-123.

¹¹ A.W. Labuda, Pan od przyrody *Zbigniewa Herberta*, „Polonistyka” 1992, nr 5, s. 273-275. Zob. K. Kuczyńska, *Ósmoklasiści na tropach pradziadka* (Pan od przyrody *Zbigniewa Herberta*), „Polonistyka” 1996, nr 2, s. 104-107.

kiedy na leśnej ścieżce
spotkam żuka który gramoli się
na kopiec piasku
podchodzę
szastam nogami
i mówię:
– dzień dobry panie profesorze
pozwoli pan że panu pomogę –

W zmaganiach z zagadką śmierci szkolna metaforyzacja występuje aż do końca utworu, ostatnia strofa brzmi bowiem:

przenoszę go delikatnie
i długo za nim patrzę
aż ginie
w ciemnym pokoju profesorskim
na końcu korytarza liści

Ta druga wersja „życia po życiu” wiąże się z wiarą w jedność świata przyrody, o której nauczał pedagog. Wizję harmonijnego powiązania istot ludzkich i innych stworzeń naznacza jednak niepokój: poprzez pominięcie dopełnienia „z oczu” oraz przerzutnię „ginie / w ciemnym pokoju” zaciera się dosłowny sens ginięcia kogoś z oczu. Można wręcz odnieść wrażenie, że wędrówka żuka stanowi w pewien sposób powtórzenie tamtej wojennej śmierci, choć nie tak gwałtownej i naznaczonej prawami historii (czy raczej „łobuzersko” – a nawet chuligańsko, bo w kontekście wojennych egzekucji określenie „łobuzy” to łagodzący grozę eufemizm – narzuconym bezprawiem).

Sensy konsekwentnie budowanej szkolnej metafory w *Panu od przyrody* pozwalają się czytać na wielu poziomach – egzystencjalnym, eschatologicznym¹², historycznym. Równocześnie, w planie charakterystycznej dla Herberta konfrontacji „dziedzictwa” i „wydziedziczenia”¹³, śmierć nauczyciela mogłaby wiązać się z końcem pewnej epoki¹⁴. Profesor na zasadzie *pars pro toto* oznaczałby całą formację kulturową. Scharakteryzowany

¹² Labuda równolegle do opowieści o faktycznym „panu od przyrody” proponuje „religijną” ścieżkę tematyczną i traktowanie nauczyciela jako Stwórcy. Zob. A.W. Labuda, *Pan od przyrody Zbigniewa Herberta...*

¹³ Zob. S. Barańczak, *Uciekinier z Utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*, Londyn 1984 lub wydania kolejne.

¹⁴ Na podobnej zasadzie w wierszu Ryszarda Krynickiego *Jakie to szczęście* „dwaj ocaleńcy Warszawy, / Betar, drohobyckiego getta” wśród licznych spraw na zawsze utraconych („i wspominamy milcząc nasze martwe, / zamordowane, bezimienne, zaginione bez wieści sprawy”) wymieniają także nauczycieli („wspominamy naszych starych nauczycieli”) (R. Krynicki, *Wiersze wybrane*, Kraków 2009, s. 147).

poprzez staroświeckie atrybuty i narzędzia („złoty łańcuszek”, „popielaty surdut”, „złoty binokular”) „pan od” zestawiony zostaje z „łobuzami od”. Labuda już we frazie „nieżywy krawat” dostrzega „przepowiednię”, ale i ocenę bohatera, którego postać widzi „jako anachroniczną, jako okaz wymierającego gatunku”¹⁵. Nie ma też już „pokoju profesorskiego” (przyjęto spauperyzowaną wersję „pokój nauczycielski”). Odeszła pewna formacja kultury edukacyjnej, przedwojenna „klasa w klasie”¹⁶. Co znaczące, nie widać tu tradycyjnej opozycji natura-kultura. „Pan od przyrody”, dzięki swojej elegancji i biologicznemu przedmiotowi zainteresowań, zdaje się stać po obu stronach równocześnie – to kultura rozumiejąca naturę i umiejąca ją objaśnić. Szkolny język służy innej konfrontacji, zderzeniu dawnego porządku z chaosem historii XX wieku i zaakcentowaniu różnicy poziomów między nauczycielem a tymi, którzy go uśmiercili i przejęli kontrolę nad rzeczywistością. Zestawienie słów „pan” i „łobuzy” wyraźnie wskazuje na wyższość przyrodnika, ale i załamanie systemu wartości, skoro ktoś godny szacunku może zostać unicestwiony przez tych, którzy łamią zasady. Na dodatek okazują się tu oni prawdziwie groźni, wręcz śmiertelnie – wbrew nieco pobłażliwemu określeniu „łobuzy”, które kojarzy się z mniej poważnymi przewinieniami i naganą wygłaszaną przez dorosłych pod adresem nieposłusznych przedstawicieli młodszych generacji).

Herbertowski wzorzec mocno wybrzmiewa w innych nauczycielskich „portretach”. Podobnie anachroniczny i podobnie martwy (a można odnieść wrażenie, że martwy „bardziej”, wyraźniej, skoro charakteryzuje go „czaszka z wełnistym kosmykiem”) jest „pan od przyrody” z fragmentu poematu Czesława Miłosza *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*:

Tobie, mojemu panu od przyrody,
Śledzienniku Bagiński w pumpach kraciastych,
Władco na infusoriach i amebie,
Gdziekolwiek twoja czaszka z wełnistym kosmykiem
Spoczywa, kołysana wirem elementów,
Jakikolwiek los przypadł twoim okularom
W złotej drucianej oprawie,
Skladam słowo¹⁷.

¹⁵ A.W. Labuda, *Pan od przyrody Zbigniewa Herberta...*, s. 270.

¹⁶ Zaniewska tak pisze o nauczycielach okresu dwudziestolecia międzywojennego: „Sylwetka nauczyciela tego okresu odnosi nas poza doraźność wrażeń, do czegoś co jest, chociaż odległe, większe, lepsze i prawdziwsze niż świat stereotypowego widzenia rzeczywistości szkolnej i doświadczenia potocznego” (T. Zaniewska, *Szkic do portretu nauczyciela...*, s. 26).

¹⁷ C. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 639 (cały poemat *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*: s. 631-682). W dwuwiersowym utworze Jana Brzękowskiego *Nieskończoność* obrazowanie jest podobne. Nauczyciel wprawdzie żyje, ale jego wygląd nasuwa niewyrażone wprost pytanie – być może o tytułową

Jeśli nawet nauczycielowi jakimś cudem udaje się przeżyć do końca wiersza, to i tak wygląda jak nieżywy. W wierszu Adama Zagajewskiego *Długie popołudnia* chwile twórczej niemocy każą widzieć świat ponuro i ironicznie, podsuwając na przykład taki obraz: „Z liceów wychodzili profesorowie i mieli puste twarze, / tak jakby Homer pokonał ich, upokorzył, zabił”¹⁸. Żywy nauczyciel może też zostać przedstawiony, jakby zniknął na zawsze – a z nim (podobnie w utworze *Pan od przyrody* Herberta) odchodzi epoka. Tak jest w wierszu Zagajewskiego – *Nauczycielka dykcji w Szkole Teatralnej odchodzi na emeryturę*:

Jest pewna, że będą kaleczyć język,
bezlitośnie i bezkarnie.

Przyjmuje dyplom (później sprawdzi poprawność
sformułowań). Odwraca się i znika w kulisach,

w aksamitnym cieniu reflektorów,
w ciszy.

Zostaniemy teraz sami.
Będziemy kaleczyć język i usta¹⁹.

Tu również wyzyskano specyfikę nauczanego przedmiotu, rozszerzając dosłowne znaczenie ćwiczeń wyrażnej wymowy na właściwe korzystanie z języka. Kaleczenie nabiera cech zbrodni („kaleczyć język, / bezlitośnie i bezkarnie”), a poprzez dwuznaczne użycie słowa „język” krzywda przybiera w tym zestawieniu postać rany wręcz cielesnej („kaleczyć język i usta”). Metaforyzacja szkolna łączy się z teatralną – emerytura to dla nauczycielki, kojarzącej się z inną epoką („Jest wysoka, nieśmiała i elegancka / nieco staroświecką elegancją”), zejście ze sceny.

W *Genezach* (1959) Mieczysława Jastruna „nauczyciel historii w liceum” jest bohaterem wiersza *Duch obojętny*. Ten pedagog ma wprowadzić twarz: „Widzę go, jak się śmieje, jak podaje rękę, / Mruży oczy za złotymi rzęsami”²⁰ (podczas gdy utwór Herberta

nieskończoność: „włos, samotny pytajnik / na łysej czaszce profesora przyrody” (J. Brzękowski, *Science fiction*, Londyn 1964, s. 56).

¹⁸ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane*, Kraków 2007, s. 187. Inny trudny dzień uchwyci Zagajewski następująco w wierszu *Nigdzie*: „wydaje mi się, / że sam Chopin w taki dzień ograniczyłby się, / w najlepszym razie, do udzielania lekcji / zamożnym, arystokratycznym uczniom” (A. Zagajewski, *Asymetria*, Kraków 2014, s. 9-10).

¹⁹ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane...*, s. 229.

²⁰ M. Jastrun, *Poezje zebrane*, t. 1, Warszawa 1984, s. 341-342.

rozpoczyna dwuwers: „Nie mogę przypomnieć sobie / jego twarzy”), ale i tu uczący zostaje scharakteryzowany poprzez ubiór – w tym krawat, chociaż tym razem „nie dobrany”, a nie „nieżywy”:

Ma nowy, prosto z igły garnitur,
W którym czuje się jeszcze nieswojo,
I krawat nie dobrany do koloru koszuli.

Także w tym wierszu wkracza wojna, a ironia polega na tym, że tu „łobuzy od historii”, pozornie niegroźni i zamknięci w programie nauczania, uśmiercają właśnie pana od historii:

Jest w tym ironia, że ci, o których nauczał,
Królowie, prezydenci, marszałkowie,
W podręcznikach na amen usytuowani,
Płacy na fotografiach i starych monetach,
Że oni, także ci rządzący jeszcze żywi,
Że oni go zabiją w pewien dzień wrześnieowy.

Ironię wzmacnia fakt, że nauczyciel niczego się nie spodziewał, trochę niczym w aforyzmie Hegla („udosłownionym” tu przez szkolny kontekst), że historia uczy, że ludzie niczego się nie uczą z historii:

Jeśli mówi o przyszłości, to tak
Jakby sam nie miał nigdy umrzeć, jakby
Śmierć była tylko straszakiem na wróble,
[...]
A kiedy przyszła, zdziwił się. I tak pozostał.

Wydaje się, że mimo podobnego ostatecznego losu „pan od przyrody” lepiej niż nauczyciel historii z wiersza M. Jastruna rozumiał mechanizmy świata. I o ile bohater Herberta fascynował także za życia, to pedagog z *Ducha obojętnego* był właśnie obojętny („Najgorsze są widma / Ludzi, co nam za życia byli obojętni”). Po wojennej śmierci widmo nauczyciela wraca niczym wyrzut sumienia – ale także jako ponura, ironiczna lekcja historii, udzielona wbrew „planom zajęć”.

Echa Herbertowskiego pytania o pośmiertny los nauczyciela (ale przecież i pośmiertny los człowieka w ogóle) usłyszeć można w tekście Jana Twardowskiego *Pociecha*, w którym profesor to jeden z typowych dla tej poezji symboli nadmiernego zawierzenia wiedzy:

Niech się pan nie martwi panie profesorze
buty niepotrzebne umiera się boso
w piekle już zelżało
nie palą
tylko wiedzę wieszają na haku
smutno i szybko²¹

Podobnie kończy się dyskusja w wierszu Anatola Sterna *Logik obrażony* z tomu *Z motyką na słońce* (1967):

przecież już na nas
dwie trumienki czekają w kącie
już przygrywa nam obój
już oplótl nas powój
panie profesorze
będzie zaraz po krzyku
na to Panie Boże
nawet święty boże nie pomoże²²

W kontekście wizji końca interesujące są rozważania z wiersza Mariusza Grzebalskiego [*Pomarańczowa luna ześlizguje się w błękit*]. Utwór wieńczy pragnienie zrównania śmierci plotkującej emerytowanej nauczycielki historii z niżej stojącym w hierarchii społecznej przedmiotem tej obmowy. Nieważny jest nauczycielski status, ukazany tu zresztą jako brak klasy (nie tylko spowodowany emeryturą brak szkolnej klasy do uczenia):

W każdym razie, byłbym niepocieszony,
gdyby spotkało ją coś więcej niż koniec, jaki czeka
sprzedawcę śledzi czerwonego na twarzy od wódki,
teraz jakże wdzięczny przedmiot jej doniesień²³.

²¹ J. Twardowski, *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2006*, Warszawa 2007, s. 604. W wierszu *Sunt lacrimae rerum ut mentem mortalia tangunt* także pojawia się wyraz znikomości pozycji naukowej w obliczu śmierci: „mgr dr hab. / jak pawie na grobie” (tamże, s. 779).

²² A. Stern, *Wiersze zebrane*, t. 2, Kraków 1986, s. 63.

Wiersz Bohdana Zadury *Pan od wf-u (1926-1983)* już tytułem nawiązuje do Herberta. Podobne jest także zderzenie pedagoga ze śmiercią. Nauczyciel, zapamiętany z dzieciństwa jako pilnujący porządku, wskazujący miejsca („Smarkaczy puszczał na dół Starszym otwierał salę”²⁴), ale i wyrozumiały („Rozmyślne faule które wyrozumiale odgwizdywał”), zdawał się być wieczny, chociaż zbliżający do końca („skracający”) czas już wtedy działał:

[...] Zielony stół
stukot celuloidowej piłeczki skracający
czas Ferie na Boże Narodzenie zdały się nie mieć końca

„Pan od wf-u” był też panem od przysposobienia obronnego: „Skutki rażenia bomby A lub H (PO lub PW połowa lat pięćdziesiątych / To się wiąże często gdy ktoś chce związać koniec z końcem)”, co tym mocniej buduje obraz człowieka, który wie, jak sobie radzić i mądrze uczy tego innych („Kiedy się bili na przerwie prowadził za uszy // do magazynku i wiązał im bokerskie rękawice”). Na tym tle szokuje – mimo że podpowiedziana w tytule datami – śmierć. Chorobę i późniejszy pogrzeb nauczyciela ukazano jako zepsuty sprzęt sportowy. Gra w ping-ponga nabiera egzystencjalnego wymiaru, gdy śmierć przerywa „rozgrywkę”: „A teraz go chowamy Zgrzyta łopata jak pęknięta / piłka sprawdzana pod raketką Myślimy o tej którą wycięto mu z mózgu”. „Piłka”, przywołana w kontekście zgrzytania łopaty i myśli o wycinaniu guza mózgu, podsuwa odgłos piły chirurgicznej, uzupełniając ponury funeralny obraz o dodatkową „ścieżkę dźwiękową”.

Znacznie mniej sentymentów niż Herbert czy Zadura ma w obliczu nauczycielskiej śmierci Rafał Wojaczek²⁵, chociaż pogrzeb z wiersza *Nasza pani* nieco przypomina ten z *Pana od wf-u*. Młody poeta łączy dziecięcy tytuł, pogrzebową estetykę i okrucieństwo młodości:

Wszyscy pójdziemy na jej pogrzeb
bo jest pewne że umrze przed wszystkimi nami

Cmentarz jest położony bardzo malowniczo
i my ją ułożymy bardzo malowniczo²⁶

²³ M. Grzebalski, *Kronika zakłóceń (1994-2010)*, Wrocław 2010, s. 80.

²⁴ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 1, Wrocław 2005, s. 394.

²⁵ Warto przypomnieć przywoływane już spostrzeżenie Joanny Krenz, że Wojaczek „bardzo obrazowo, brutalnie i melancholijnie równocześnie, opisał rozstanie z motywami i »więziami« szkolnymi w dwóch tekstach ze swojego pierwszego tomiku *Sezon*” (J. Krenz, *Poeta i? a? kontra? nauczyciel...*, s. 33).

²⁶ R. Wojaczek, *Wiersze zebrane*, Wrocław 2005, s. 11.

W tym wypadku zamiast refleksji i wyciągania nauki ze śmierci nauczyciela pojawia się raczej rutyna, kontrastująca z sugerowaną w tytule wyjątkowością zmarłej (która jest wszak „nasza”):

Który to już z kolei cmentarz
i ta brama z wystylizowanym napisem

„Malowniczy” cmentarz i „wystylizowany” napis to próby zamaskowania brzydoty śmierci. Także w projektowanych zachowaniach bohaterów lirycznych (występujących w tym utworze jako podmiot zbiorowy) dostrzec można wyraźną chęć wyparcia nieuchronności własnego umierania. W tym celu miejsce pochówku należy pozbawić grozy – przykryć „szczelnie” i „dla niepoznaki”:

Więc przykryjemy ją szczelnie ziemią
dla niepoznaki miejsce założymy darnią

Powiemy sobie dobrze jest jak jest
i odejdziemy do swych obowiązków

Ta poetycka wypowiedź wydaje się bezlitosna wobec żywej wszak jeszcze nauczycielki – skoro wszystko odbędzie się w czasie przyszłym – ale i wobec uczniów z ich skupieniem na sobie i niewyciąganiem wniosków z sytuacji.

Z kolei w *Martwym sezonie* Wojaczka ilustracją zastanej martwoty jest groteskowe, gorzkie przedstawienie śmierci nauczyciela:

Wczoraj
widziałem wyniesiono w kubelku
pana profesora taki był mały
Tak, tu się ludzie kurczą
oszczędność na jedzeniu
i deskach na trumnę²⁷

Jeśli interpretować *Pana od przyrody* jako symbol odchodzącej epoki, do której nie ma powrotu, to *Martwy sezon* byłby groteskową odpowiedzią na takie tęsknoty:

²⁷ Tamże, s. 6.

Pan profesor
Pan profesor to była cała epoka
Ciągnął za sobą nogę
To był ślad
po ostatniej kochance pana profesora
miała na imię Andrzej

Spośród twórców, którzy w XXI wieku realizują przepowiednię z *Naszej pani* („bo jest pewne że umrze przed wszystkimi nami”), wymienić można Łukasza Jarosza. Zimową scenę rozrzucania po polach popiołu z kominka uzupełnia on informacją: „Wczoraj zmarła nauczycielka, która nauczyła mnie pisać”²⁸ (*Jutrznia*), a w ramach wyliczenia, kogo przeżył, wymienia między innymi „wychowawcę, rozdającego nam / świadectwa maturalne”²⁹ (*Kres i nieskończoność IV*).

„Rekordzistą” umierania jest profesor ze *Spaceru wskrzeszonego* Wisławy Szymborskiej:

Pan profesor już umarł trzy razy.
Po pierwszej śmierci kazano mu poruszać głową.
Po drugiej śmierci kazano mu siadać.
Po trzeciej – postawiono go nawet na nogi,
podparto grubą zdrową nianią:
Pójdziemy sobie teraz na mały spacer³⁰.

„Wskrzeszeniu”, kojarzącemu się z nowotestamentowym cudem, odebrano tu wyjątkowość. To właściwie zwykły, powtarzalny („trzy razy”) medyczny rytuał, który nie jest w stanie magicznie doprowadzić pacjenta do stanu sprzed „pierwszej śmierci”. Wojciech Ligęza zauważa, że profesor w wyniku „cierpień, których doznaje zdegradowane przez chorobę ciało ludzkie”³¹, nie może już nauczać. Role zostają odwrócone i to on powinien uczyć się wszystkiego od początku, podporządkowując się wydawanym poleceniom („kazano mu”). Profesor jest bardziej przedmiotem niż podmiotem zabiegów („postawiono go”, „podparto grubą zdrową nianią”). Naukowe tytuły nie chronią przed wypadkami i śmiercią (a nawet trzema „śmierciami” – z kolejną w perspektywie). W każdej chwili można stracić poznawczą sprawność, której zawdzięcza się profesję i społeczny status – status, z którego

²⁸ Ł. Jarosz, *Pełna krew*, Kraków 2012, s. 10.

²⁹ Tenże, *Świat fizyczny*, Kraków 2014, s. 60.

³⁰ W. Szymborska, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, s. 170.

³¹ W. Ligęza, *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*, Kraków 2002, s. 158.

pozostała tylko pusta tytułatura, wzmacniająca jeszcze kontrast między stereotypowym wizerunkiem profesora a kondycją „wskrzeszonego” z wiersza:

Głęboko uszkodzony po wypadku mózg
i proszę, aż dziw bierze, ile pokonał trudności:
Lewa prawa, jasno ciemno, drzewo trawa, boli jeść.
[...]
Boli, trawa, siedzieć, ławka.

Świadkom pozostaje próba powstrzymania zaniku umysłowych sił człowieka, który właśnie z pracą umysłu związał swoje życie. Niełatwo oswoić się z dziecinnieniem profesora – podkreślonym nie tylko poprzez uczenie się najprostszych słów, ale też przez konieczność posiadania „niani” i infantylny sposób zwracania się do „pana profesora”: „Pójdziemy sobie teraz na mały spacer”. Jednak stosunek „wskrzeszonego” do własnego umierania może uświadomić coś tym, którzy nie są jeszcze tak blisko sytuacji granicznej. Spersonifikowana śmierć czekająca na profesora nabiera bowiem cech pozytywnych:

A na końcu alei znowu ta stara jak świat,
niejowialna, nierumiana,
trzy razy stąd przepędzana,
podobno niania prawdziwa.

Pan profesor chce do niej
Znów się nam wrywa.

Mimo że „niejowialna” i „nierumiana”, ta opiekunka okazuje się czymś naturalnym, odwiecznym. To ją, a nie nianię „grubą zdrową” chce wybrać profesor, zatrzymywany jednak przemocą (skoro aż musi się wrywać) przez żyjących, którzy nie godzą się z tym, że to właśnie ta „niania” jest dla człowieka boleśnie „prawdziwa”. I chociaż wizerunek śmierci zostaje złagodzony przez określenie „niania”, a wszystko wskazuje na to, że profesor, pozbawiony panowania nad własnym ciałem i umysłem, wie jednak, jakiego losu dla siebie pragnie, to żyjący usilnie dążą do utrzymania go przy życiu i wątpią w naturalność śmierci (niepewność tę wyraża subtelne „podobno”).

„Wskrzeszenie” pojawia się także w wierszu Pawła Lekszyckiego *Odlamek pamięci jak wirus*: „Wskrzeszasz mnie, pisząc: / *cieszę się, że Pan żyje*”³². Poeta-nauczyciel kpi z tego zagajenia:

Powiedz, czemu miałbym
umierać? Może wiadomo
Ci coś o moich chorobach
lub wrogach? [...]

To zdziwienie wydaje się słabo uzasadnione, jeżeli prześledzić poetyckie „lekcje” z nauczycielami w głównej roli. Nawet jeśli tekstowi pedagogzy umierają niekoniecznie młodo, to za to zdecydowanie masowo. Dla dorosłego, który w pewnym sensie już zawsze wobec nauczyciela czy wykładowcy jest uczniem i wciąż pamięta postać pełną autorytetu oraz swoją dawną wiarę we wszechmoc mistrza, śmierć pedagoga to wyjątkowa trauma. Nawet mądrego „pana od przyrody” pokonać mogą „łobuzy od historii”? Nawet wysportowany „pan od wf-u” i mądry „pan profesor” mogą przegrać z własnym ciałem? Poprzez swoją śmierć (już dokonaną lub dopiero zapowiadaną) pedagogzy w poezji przeprowadzają ostateczną lekcję, zapamiętaną lepiej niż te szkolne, a „uśmiercanie” nauczycieli prowadzi do rozważań nad naturą i historią, życiem pozagrobowym, przemijaniem – młodości, ludzi, epok.

Nauczyciele (nie do) życia

Oczywiście z polskiej poezji współczesnej nie wynika wyłącznie, że „dobry nauczyciel to martwy nauczyciel”. Nauczycielska metafora znajduje szersze zastosowanie. Już Herbertowski „pan od przyrody” uczy wiele nie tylko o regułach związanych ze śmiercią, ale i o mechanizmach życia. Najwyraźniej jest skuteczny we wpajaniu szacunku dla wszelkich żywych istot (i w żuku może zamieszkać część ludzkiej duszy), a dawny uczeń wytrwale przestrzega form dobrego wychowania („szastam nogami”, „dzień dobry panie profesorze / pozwoli pan że panu pomogę”) nawet w świecie rządzonej zgodnie z zasadami „łobuzów od historii”, w którym delikatność („przenoszę go delikatnie”) wydaje się staroświecka.

³² P. Lekszycki, *Wiersze przebrane*, Katowice 2010, s. 55.

Pan od matematyki z *Wierszy ostatnich* Miłosza nawiązuje do tekstu Herberta, ale wskazuje inną wizję istnienia³³. Metafora edukacyjna ogranicza się tym razem do zwięzłego uchwycenia w szkolnej frazie tożsamości podmiotu-bohatera i przeciwstawienia go „panu od biologii” – wbrew deklaracji:

nie rywalizuję z panem od biologii
który tłumaczy dzieciom czego dowiodły
prawa nauki³⁴

Nauczyciel z wiersza noblisty to bardziej obserwator życia niż jego uczestnik:

za tą linią zaczyna się smród przyrodzony
a linia żeby istnieć nie potrzebuje ciała
jest odwiecznie czysta i niezmienna
[...]
podglądam rodzinę
tak jak chodzę obserwować lisy

rozmemłania człapania
sikania wystękiwania

siekają mięso kapustę cebulę
gotują w garnkach smażą na patelniach
wonieje jak nora lisa z resztkami zjedzonych kur

I tu, jak w *Panu od przyrody*, da się dostrzec podobieństwo mechanizmów życia człowieka do reguł istnienia innych stworzeń, ale pojawia się dystans wobec banalności egzystencji i „przyrodzonego” uwikłania człowieka w ciało („smród przyrodzony”), które – zaprezentowane tu w naturalistycznej konwencji – nie dorasta do „czystości” i „niezmienności” abstrakcji, symbolizowanych przez geometryczną linię. Krenz komentuje: Nieprzypadkowo wybrał Miłosz tym razem postać matematyka, przeciwstawioną symbolicznej postawie biologa, który łatwiej zaakceptowałby i wytłumaczył codzienność, czy może raczej spróbował nagiąć do znanych sobie praw. Pan od matematyki takich praktycznych narzędzi nie posiada, dlatego też widzi pełniej, szerzej i głębiej, a przez kontrast ze światem abstrakcji – ostrzej. I jest bezbronny wobec tego widzenia. Trafna jest, jak sądzę, diagnoza kilku recenzentów *Wierszy ostatnich*, że w istocie Miłosz opisuje tu własną mentalność

³³ Mariusz Solecki w kontekście tego utworu zauważa: „Ten sam – stary, dobry literacko Miłosz, w nieustannym agonie z Herbertem [...]” (M. Solecki, *Ostatnie wiersze Miłosza*, „Twórczość 2007, nr 3, s. 102).

³⁴ C. Miłosz, *Wiersze wszystkie...*, s. 1320.

i polemizuje z biologiem-Herbertem, który odpowiedzi na najważniejsze pytania szuka zawsze o jednej stopień bliżej ziemi³⁵.

„Pan od matematyki” przypomina bohatera wiersza *Professor* Julii Hartwig:

Stamtąd skąd przybywa
z małego uniwersyteckiego miasteczka w Stanach
przywozi swoją opowieść o życiu płynącym obok: (Tak obok
bo jeśli idzie o niego to żyje samotnie
i jego pasją jest matematyka
a najbliższym towarzyszem pies znajduje towarzyszący mu na spacerach)³⁶

Ten uczony życie młodej dziewczyny, zmieniającej partnerów i rodzącej dzieci, komentuje: „*Gładkie gładkie półsenne dryfowanie*”, podczas gdy sam wraz z „zaprzyjaźnionym profesorem również matematykiem” pozostaje w sferze abstrakcji – matematyki, historii, gry w szachy: „Pochłania im to cały wolny czas i wypełnia życie tak szczelnie / że o żadnym dryfowaniu nie może być mowy”. To jakby kolejny przykład programowego wycofania się poza „linię” z tekstu Miłosza, a bohater zdaje się z góry zakładać, że tylko jego wersja życia jest wartościowa i świadoma.

Nauczycielskie abstrakcje prezentuje również Piotr Matywiecki w wierszu *** [*Chodził po naszej klasie i skrzypiał...*]. Nauczyciel „propedeutyki filozofii”³⁷, podobnie jak wzorcowy dla tego typu utworów bohater Herbertowski, ma staroświecki wygląd i zdaje się nie mieć twarzy: „Czarno ubrany, chudy – jego czerń pod sufitem / rozmazywała się, był bezbarwny, bez twarzy”. Przez moment wydaje się, że jego próby wpajania idei (abstrakcyjnych, w przeciwieństwie do lekcji „pana od przyrody”) przynoszą efekt:

„Wyobraźcie sobie ideę! Na przykład
niebieskiego koloru. Czystą ideę!!
Wyobraźcie sobie błękit bez tego, co błękitne.”

(Przez chwilę byliśmy bez tego, czym byliśmy.

³⁵ J. Krenz, *Poeta i? a? kontra? nauczyciel...*, s. 30-31. Zupełnie inaczej komentuje ten wiersz Aleksander Fiut, według którego stanowi on „wyobrażenie możliwego, choć nie zrealizowanego, głównie wskutek parkosyzmów historii, wariantu własnej biografii. A zatem wizji bezrefleksyjnego bytowania, gdzieś na prowincji, najpewniej w rodzinnym kowieńskim powiecie, z żoną Petronelą i dwiema córkami u boku, »które siekają mięso kapustę cebulę« (*Pan od matematyki*)” (A. Fiut, *Moment wieczny. Poezja Czesława Miłosza*, Kraków 2011, s. 468-469).

³⁶ J. Hartwig, *Bez pożegnania*, Warszawa 2004, s. 80-81.

³⁷ P. Matywiecki, *Zwyczajna, symboliczna, prawdziwa*, Warszawa 1998, s. 79.

Przez chwilę on – bez twarzy – miał twarz.
Każda niewyobrażalność jest do wyobrażenia?)

Czar jednak pryska – zwycięża komizm sytuacji. Staroświecki nauczyciel budzi wesołość klasy („Po chwili klasa śmiała się / z czarnego garnituru na tle czarnej tablicy”), ale i sam okazuje się nie dorastać do wzorca. Można by powiedzieć, że – tym razem niedosłownie – traci twarz, którą „przez chwilę” miał, bo zniechęca do zadawania pytań, być może po prostu nie znając odpowiedzi („A jeden z nas zadał mu jakieś pytanie. // »Nie mędrkuj!« – uciał”).

Istnieją w poezji znacznie mniej abstrakcyjne recepty przypisane nauczycielom. Krzysztof Karasek w *Odach* (w utworze opatrzonym numerem 16) przywołuje taką:

Pewien profesor, z czasów mojej młodości
powiadał: Są różne drogi do poznania prawdy
a jedną z nich jest gorzała³⁸.

A Lekszycki³⁹, jak zawsze autoironiczny, prezentuje swoją wersję „pana od” w wierszu *Pan od polskiego – metoda podająca*:

W szkole podstawowej nie lubiłem wuefu
i bałem się wody w basenie, ale za to
wiodłem prym, jeśli chodzi o papierosy i kawę.
[...]
Za jakiś czas bowiem zamierzam wystawić wesele,
choć nie zakładam, żeby miało wiele wspólnego
z oryginałem Wyspiańskiego.

Nie jestem reżyserem, ale polonistą w liceum.
Na nieszczęście popełniam błędy ortograficzne
w nazwisku przyszłej żony,
w związku z czym będzie musiała je zmienić⁴⁰.

³⁸ K. Karasek, *Ody*, Sopot 2009, s. 20.

³⁹ Por. K. Czaja, *Kanon(y) „poety-belfra” – Paweł Lekszycki wobec tradycji*, [w:] *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?*, red. A. Jarmuszkiewicz, J. Tabaszewska, Kraków 2012, s. 141-149; K. Czaja, *Lekcje sabotażu. O „szkolnej” wyobraźni Pawła Lekszyckiego*, [w:] *Wyobrażenia poetycka XXI wieku*, red. A. Czabanowska-Wróbel, M. Marchaj, Kraków 2014, s. 117-132.

⁴⁰ P. Lekszycki, *Wiersze przebrane...*, s. 53.

Materiałem do przyswojenia staje się biografia polonisty, to on wyrasta na przedmiot własnych zajęć i odnosi się do programu nauczania tylko przez negację – przyznaje się do ortograficznych potknięć, a jego wesele nie będzie podobne do dzieła Wyspiańskiego. Tytuł wiersza okazuje się więc przewrotny, chociaż wciąż pozostaje adekwatny: utwór dotyczy metody podającej pana od polskiego, jednak nie tylko dlatego, że to metoda przez polonistę stosowana, lecz także dlatego, że „podaje” właśnie jego. Pedagog – przepracowując szkolne życie w rytmie sabotażu i egocentryzmu – usuwa na dalszy plan programowe treści, z premedytacją wypełniając ich miejsce autobiografią. Z kolei w opublikowanym na blogu poety wierszu *Nie było Cię na naszym portalu już od dwóch dni!* nauczyciel to wręcz niewolnik uczniowskich opinii:

Jestem już niewolnikiem
dziesiątek języków, które czasem potrafią
zranić dotkliwiej niż nóż kuchenny.
Staram się je okiełznać –
pracuję w szkole⁴¹.

Nawet gdy wraca już do domu, to – jak w tekście zatytułowanym *Zmęczony i zły* – rozpamiętuje przede wszystkim cios w swoje wrażliwe „belferskie” ego:

Teraz wracam do domu i marzę o tym,
by wyciągnąć z rąk gwoździe i odłamek
włóczni, który utkwiał mi w sercu
po tym, jak pewna gimnazjalistka
wyznała mi skrycie, że bardziej
od języka polskiego lubi pana
od matematyki, a język polski
jest dla pedałów i starych panien⁴².

Ta rywalizacja między „panem od polskiego” i „panem od matematyki” toczy się o popularność i okazuje się wyraźnie inna niż ta między „panem od przyrody” (Herbert) i „panem od matematyki” (Miłosz). Nauczyciel Lekszyckiego jest egocentryczny, bardzo ludzki w swoich słabościach, zdystansowany wobec roli. Bliżej niż do postaci rodem

⁴¹ Tenże, *Nie było Cię na naszym portalu już od dwóch dni!*, <http://szycownik.blog.pl/id,330632454,title,Nie-bylo-Cie-na-naszym-portalujuz-od-dwoch-dni,index.html> [data dostępu: 22.02.2016].

⁴² Tenże, *Wiersze przebrane...*, s. 28-29.

z „klasyków” jest mu chyba do pedagoga z tekstu *Nauczycielskie lata* Rafała Witka. Dla podmiotu-bohater tego wiersza egzystencja to „belferska wieczność zdobywana prawem zasiedzenia / w tym budynku”⁴³ – a w takie istnienie łatwo zwątpić: „czy istniałem tam? czy może nie byłem niczym więcej / niż krótką końcówką w gramatyce dojrzewania?”. Podobnie ironiczny wobec swojego nikłego znaczenia jest wykładowca w *Z Kielc do Kielc* Krzysztofa Jaworskiego:

[...] no ale właściwie jest czwartek, więc zaraz
mówię studentom: stawiajcie przecinki, mówię, przed gdyż
stawiajcie, przed aby i ponieważ, przed ale, mówię same
pożyteczne rzeczy, bo staram się jak mogę, nie spędzajcie
mi snu z powiek tymi przecinkami, mówię jeszcze, ale
jakoś tak siedzę, milczę, a zawsze powtarzam, że jak
się zgodziło za psa, to trzeba czekać, ale co robić⁴⁴?

Jeszcze inną grę z *Panem od przyrody* prowadzi Jerzy Jarniewicz w *Pani od przyrody*. „Nogę zdechłej żaby” zastępuje „żabka” w zupełnie innym wydaniu:

no tak bo pani powiedziała
a pani mówiła tak ładnie

z kawałkiem kredy
w dłoni
od tego czasu
czas płynie

zieloną żabką
pod prąd⁴⁵

Lekcja wiązałaby się tu z fascynacją, która dotyczy raczej nie tego, co pani mówi, ale jak ładnie przemawia – i jak ładnie przy tym wygląda. Zauroczenie przekracza generacyjne

⁴³ *Antologia nowej poezji polskiej. 1990-2000*, red. R. Honet, M. Czyżowski, Kraków 2004, s. 370.

⁴⁴ K. Jaworski, *Drażniące przyjemności (1988-2008)*, Wrocław 2008, s. 101-103. Warto jednak przypomnieć, że postacie sfrustrowanych swoją rolą nauczycieli występują już w poezji dwudziestolecia międzywojennego – wystarczy wspomnieć choćby *Żywoty* Jarosława Iwaszkiewicza, *Co dzień* Juliana Przybosa czy *Przemówienie profesora L. K. Tadeusza Peipera* – a także w poezji Józefa Barana, na przykład w wierszu *Nauczyciel*: „inni uczniowie / kończą szkołę / i idą do nowej / a ja za karę / chodzę i chodzę do tej samej” (J. Baran, *Wiersze wybrane*, Warszawa 1984, s. 138).

⁴⁵ J. Jarniewicz, *Skądinąd (1977-2007)*, Wrocław 2007, s. 207.

i społeczne bariery, a upływ czasu i słynną myśl Heraklita można unieważnić, spełniając miłosne marzenie „po lekcjach”:

jeśli mi pani rękę poda
wstąpię wraz z panią po lekcjach

do tej samej rzeki

Wiersz wpisywałby się w temat nauczycielki jako „nauczycielki miłości” – nieco podobnie jak w wierszu Stanisława Grochowiaka *Nauczająca (erotyk)* i dopełniającym go, także łączącym szkołę z pierwszymi miłosnymi wtajemniczeniami, utworze *Nauczająca (klątwa)*. Katarzyna Kuczyńska-Koschany pisze o pierwszym z tych tekstów: „To, o czym mowa w wierszu Grochowiaka, należy do sfery kulturowych przekroczeń; uczniowie od zawsze zakochują się w nauczycielkach, uczennice w nauczycielach, Rzadko ich erotyczne wyobrażenia stają się rzeczywistością”⁴⁶. Natomiast „dydaktyczną” przeciwwagę dla takich erotycznych fantazji „szkolnych” zapewnia Twardowski, wykorzystując wzorzec „pan od...” do przestrogi wobec ulegania cielesnym pokusom:

Przyszedł pan od seksu
tłumaczył nim zaczną
są rzeczy bardziej łakome niż smaczne⁴⁷

Pan od seksu to żartobliwe, zdystansowane spojrzenie na wychowanie do życia w rodzinie („seks” potraktowany jako przedmiot szkolny), natomiast przesłanie – uleganie pożądaniu wiedzy na manowce i prowadzi do rozczarowań – zgodne byłoby z linią katolickiego wychowania. Wykorzystanie sytuacji szkolnej pozwala dać „kazanie” w żartobliwy nawias i uniknąć sztywnego moralizatorstwa.

Poważnie jest natomiast w utworze *Stary profesor* Wisławy Szymborskiej. Noblistka rozlicza się ze stereotypem starego profesora jako człowieka, który – z racji wiedzy i wieku –

⁴⁶ K. Kuczyńska-Koschany, *Nauczająca (erotyk)*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 43. Przykładu uczennicy zakochanej w nauczycieli dostarcza wiersz *Na marginesie pisemnego wypracowania gimnazjalistki nauczyciela języka polskiego notatka znamienna* Lekszyckiego, ale jeszcze większym „kulturowym przekroczeniem” wydaje się nauczyciel zakochany w uczennicy – a i takie przypadki zdarzają się w poezji, choćby w *Wierszu nie do zniesienia na trzeźwo* Lekszyckiego („Złamałaś serce kilku kolegom ze szkoły / i przynajmniej jednemu nauczycielowi” [P. Lekszycki, *Wiersze przebrane...*, s. 57]) czy w *Korepetytorze* Jana Bolesława Ożoga.

⁴⁷ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 908.

powinien wiedzieć, jak działa świat. Okazuje się, że bohater wiersza wcale nie zdobył pewności co do mechanizmów świata, a wręcz się jej oduczył:

Spytałam go, czy nadal wie na pewno,
co dla ludzkości dobre a co złe.

Najbardziej śmiertelne złudzenie z możliwych
– odpowiedział.

Spytałam go o przyszłość,
czy ciągle jasno ją widzi.

Zbyt wiele przeczytałem książek historycznych
– odpowiedział⁴⁸.

Doświadczenie nauczyło go natomiast, że wszystko jest względne:

Kiedy wieczór pogodny, obserwuję niebo.
Nie mogę się nadziwić,
ile tam punktów widzenia
– odpowiedział.

Stary, schorowany profesor całe życie dochodził do wiedzy, która okazała się po prostu wersją sokratejskiego „wiem, że nic nie wiem”. To raczej pyrrusowe zwycięstwo, prowadzące do mądrości, ale mądrości niewygodnej i separującej bohatera od niezwiązanego z profesją poczucia szczęścia:

Spytałam go, czy bywa czasami szczęśliwy.

Pracuję
– odpowiedział.

Wydaje się jednak, że nieco za mocne jest pytanie postawione przez Krenz: „Jakże w zmęczonym, schorowanym, niczego niepewnym staruszku widzieć tę »ikonę mądrości«, gdzie zniknęła aura wielkości, która dawniej otaczała go w oczach studentów...?”⁴⁹. Profesor

⁴⁸ W. Szymborska, *Dwukropek*, Kraków 2006, s. 16-17.

⁴⁹ J. Krenz, *Poeta i? a? kontra? nauczyciel...*, s. 31.

się zestarzał, ale nie zatracił mądrości. Nadal jest osobą, której zadaje się ważne pytania. Po prostu wyleczył się ze złudzeń i zyskał inną wiedzę – trudniejszą, pewną tylko niepewności, przeżywaną w obliczu schyłku życia. Nie można jednoznacznie mówić o porażce lub zwycięstwie. Podobnie jest w *Profesorze* Hartwig (drugim tak zatytułowanym wierszu tej poetki). W tym utworze profesor literatury Kang Zhengguo walczy przeciwko reżimowi w Chinach, zostaje zesłany, trafia do Stanów Zjednoczonych na Yale, ale nadal wraca do ojczyzny mimo represji i faktu, że nic się tam nie zmieniło. Czy taka nieskuteczna, ale uparta walka to zwycięstwo czy klęska? Nie ma jasnych odpowiedzi (są tylko, by użyć tytułu tomu, z którego pochodzi wiersz, „jasne niejasne”), skoro puenta tekstu brzmi:

Żona nie oszczędzała go:

Przegrałeś i nie chcesz tego przyznać

Trudno zgadnąć czy lub co jej na to odpowiedział⁵⁰

Nauczycielami bywają też w poezji pisarze, chociaż trudno byłoby sprowadzić do jednego mianownika cele tych zabiegów. Tomasz Jastrun przeprowadza apologię Twardowskiego w wierszu *Lekcje religii z księdzem Twardowskim*. Zapamiętana katecheza – wbrew narastającym z wiekiem wątpliwościom – zostawiła trwałe ślady w spojrzeniu ucznia na świat. Z kolei tytuł utworu „*Muszę sobie tylko wyobrazić drzwi*” Krynickiego to cytat z opowiadania Brunona Schulza *Samotność*, którego bohater, emeryt, nie może wydostać się ze swojego dziecięcego pokoju:

Czy mam zdradzić, że pokój mój jest zamurowany? Jakżeż to? Zamurowany? W jaki sposób mógłbym zeń wyjść? Otóż to właśnie: dla dobrej woli nie ma zapory, intensywnej chęci nic się nie oprze. Muszę sobie tylko wyobrazić drzwi, dobre stare drzwi, jak w kuchni mego dzieciństwa, z żelazną klamką i rygłem. Nie ma pokoju tak zamurowanego, żeby się na takie drzwi zaufane nie otwierał, jeśli tylko starczy sił, by mu je zainsynuować⁵¹.

W wierszu Krynickiego bohater traci poczucie tożsamości w obliczu zniszczenia maturalnego świadectwa. Rady – wbrew literackiemu pierwowzorowi okazującej się zaledwie planem minimum, próbą zajęcia myśli w obliczu niemożliwej ucieczki – szuka właśnie u Schulza:

⁵⁰ J. Hartwig, *Jasne niejasne*, Kraków 2009, s. 9-10.

⁵¹ B. Schulz, *Sklepy cynamonowe. Sanatorium Pod Klepsydrą*, Kraków – Wrocław 1985, s. 279.

Niespodziewana ulewa doszczętnie rozmyła
maturalne świadectwo. Kim jestem? Kiedy? Mój
ukochany nauczyciel, pan profesor Bruno Schulz,
bezzradnie rozkłada ręce: „Spróbuj chociaż

wystrugać łódkę z kory!”⁵².

Artur Szlosarek w *Nauczycielach hebrajskiego*, wierszu o konieczności szukania znaczenia u źródeł („Uczyć się języka, który został wypowiedziany / Po drugiej stronie ciała”⁵³, „Kto się nie zdążył przygotować na lekcję / Świętej mowy [...]?”), na podobnej zasadzie przywołuje Franza Kafkę – ale także jego nauczycielkę:

Młodziuteńka Pua, jak położna,
Uczyła Kafkę hebrajskiego. Myślę o niej.
I o nim, który chciał zostać introligatorem w Palestynie
Ten tytuł miał być ich wspólnym tytułem.

Bywa jednak i mniej poważnie. Często korzystająca ze szkolnych metafor Szymborska sama trafia do „nauczycielskiego” wiersza Jacka Dehnela *Wisława S. uczy botaniki w gimnazjum w Pile*. Należący do cyklu *Żywyoty równoległe* utwór prezentuje noblistkę jako nauczycielkę botaniki. W wyborze przedmiotu słychać może dalekie echa Herberta, ale przede wszystkim wyeksponowano pozaliterackie zainteresowania Szymborskiej: „Jej istnienie można by w ogóle podać w wątpliwość / gdyby nie szesnaście tomów zielników”⁵⁴. Ton utworu Dehnela jest kpiący („Z falą nad czołem, w dzierganym sweterku”), ale znacznie ostrzejszą ironię stosuje Izabela Filipiak w *Postlitanii*, kierując wezwania do... Slavoja Žižka⁵⁵. Wystarczy przywołać kilka fragmentów: „O profesorze ze Słowenii / Szczęśliwi ci którzy cię posiadają”⁵⁶, „O wykładowco nieziemski / Kocha cię Kalifornia wraz z przyległościami”, „Latający profesorze z Ljubljany”. *Postlitanie*, żartobliwie streszczając teoretyczne dokonania Žižka, daje też ciekawy obraz postczasów – osoba modląca się dostrzega śmieszność filozofa („Uroczy kolokwialisto kabaretowy”), ale utożsamia się z jego

⁵² R. Krynicki, *Wiersze wybrane...*, s. 376.

⁵³ A. Szlosarek, *Święto szpargałów*, Kraków 2010, s. 47-49.

⁵⁴ J. Dehnel, *Rubryki strat i zysków. Zebrane poematy i cykle poetyckie z lat 1999-2010*, Wrocław 2011, s. 58.

⁵⁵ Inez Okulska komentuje ten utwór w adekwatnie kpiącym duchu: „Jakie czasy, taki język miłości, tacy amanci” (I. Okulska, *Miłość we współczesnej poezji czyli budowanie świadomości kryptoteologicznej marki*, http://www.sdk.pl/wakat/nr14/inez_okulska.html [data dostępu: 24.06.2015]).

⁵⁶ I. Filipiak, *Madame Intuita*, Warszawa 2002, s. 61-62.

koncepcjami („Gdyż to ja jestem rzeczywiste”, „I to ja jestem niesamowite”). Nie zamierza jednak skorzystać z proponowanych diagnoz („Daj mi zostać sobą / Bez złudzeń”).

Najwyraźniej nawet kiedy nauczyciel odnosi sukces, to można w wierszu potraktować go z przymrużeniem oka. Większość przywołanych pedagogów odnosi jednak w najlepszym razie sukces połowiczny. Zdarza się nauka miłości, częściej jednak nauczyciele – nawet ci, którzy akurat nie są zajęci uczeniem śmierci poprzez śmierć własną – to przykłady zwycięstw wątpliwych. Ci samotni wyznawcy abstrakcji, ratujący się autoironią egocentrycy i frustracji, starzy mędrcy i wojownicy, których osiągnięciem jest niewygodna wiedza, wydają się nie przystawać do rzeczywistości, jaka ich otacza. I nawet jeśli w pewien sposób mogą innych życia nauczyć, to sami są chyba trochę nie do życia.

Kadra poza szkołą

Przywoływane dotychczas teksty metaforyzują nauczycielski los, nadbudowując warstwę pozaedukacyjną na sceny i postacie faktycznie szkolne. Pojawia się żywy (choć w ostatecznym rozrachunku niejednokrotnie raczej nieżywy) ludzki konkret, a pedagodzy ukazani zostają w szkolnych sytuacjach (przy czym lekcja egzystencjalna wykracza poza dosłowny obraz pracy w placówkach edukacyjnych). Warto przyjrzeć się tekstom, w których punktem wyjścia jest temat nieszkolny, ale za pomocą szkolnych pojęć sformułowany i oswojony.

Metafora nauczycieli pełnić może funkcję propagandową. W pochodzącym z lat 1945-1950 wierszu *Nauczyciele* Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego tytułowe określenie dotyczy bojowników o socjalizm („oto nasi nauczyciele: myśl i serce proletariatu”⁵⁷), ale kilkadziesiąt lat później podobna szkolna hierarchia posłuży działaniom opozycyjnym: ukazaniu absurdu i infantylizacji sytuacji internowania w wierszu Wiktora Woroszyńskiego *Wychowawcy*:

Już umiemy pierwszą lekcję
do wychowawcy trzeba się zwracać:
Panie wychowawco⁵⁸

Poeta ten w tekście *Obrazek* ukazuje też zburzenie znanych sprzed internowania hierarchii – „mały kapitan”⁵⁹ napomina profesora filozofii i udziela mu nagany. W *Nagrodzie*

⁵⁷ S.R. Dobrowolski, *Utwory poetyckie*, Warszawa, 1978, s. 115.

⁵⁸ *Poezja stanu wojennego. Antologia wierszy, piosenek, kontrafaktur, parafraz i fraszek*, red. A. Skoczek, Kraków 2014, s. 171.

pocieszenia Tadeusza Pióry porównanie ukochanej z nauczycielką staje się pretekstem do wspomnienia powiązań szkoły i polityki, ale refleksja wykracza poza jasne podziały, w których zagrożenie stanowiłoby wyłącznie to, co kojarzone z dawnym systemem:

no naprawdę, jesteś niemożliwe
przed śniadaniem wszystko jest możliwe
poza tobą bez szpilek i rózu
wyglądasz jak pani od religii
to nie przeszkadza
że zamiast religii mieliśmy rosyjski
pani mogła być ruda i nosić
dyktafon w dekolcie jak ta od rosyjskiego
za podwiązką, więc liczyć się
jesteśmy w towarzystwie⁶⁰

Jednak postać nauczyciela może uosabiać też siłę poetycką – jak w wierszu *U szkolnej muzy* Juliana Przybośa:

Towarzyszko każdego dzieciństwa, Nauczycielko,
przyśpiewująca mój rym, głoskobarówę wszelką,
Eufonio w różowym szaliku!⁶¹

W wierszu Romana Honety *blisko wielkiego mostu* pojawia się interesujące „pedagogiczne” porównanie:

[...] widzisz,
oto liturgia, oto naczynie nocy – niepokalane
narodziny grudnia w tym zdychaniu cierpliwym
jak nauczycielka⁶²

Chociaż takie zestawienie już samo w sobie byłoby zrozumiałe, poeta prowadzi ten wątek w stronę konkretnego, łączy uniwersalizujący, charakteryzujący umiarkowany aspekt szkolnej

⁵⁹ Tamże, s. 175. W innej wersji tego tekstu kontrast jest ostrzejszy, bowiem pierwsze wersy brzmią: „Mały nadąsany naleśnik / z dystynkcjami kapitana” (W. Woroszyński, *Lustro. Dziennik internowania. Tutaj*, Londyn 1994, s. 31).

⁶⁰ T. Pióro, *Powązki*, Wrocław 2015, s. 26-27.

⁶¹ J. Przyboś, *Utwory poetyckie*, t. 1, Kraków 1984, s. 303-304.

⁶² R. Honet, *moja. trzy zbiory wierszy alicja, pójdziesz synu do piekła i „serce”*, Wrocław 2008, s. 68.

metafory ze wspomnieniem z czasów edukacji (co z kolei może przywodzić na myśl nauczycielskie portrety z tekstów cytowanych w poprzednim podrozdziale):

wspominam naszą o głowie jak gliniany garnek,
w który najgorszy uczeń uderzał
gazetą, jej przewodzkę do innego miasta
i tego skurwysyna, który po niej
przyszedł. [...]

Wiele przykładów „nauczycielskiej” metafory pojawia się w twórczości Zagajewskiego. W wierszu *Genealogia* jako nauczyciele jawią się przodkowie, próbujący przekazać następcom prawdy o życiu, stanąć na drodze chaosu:

Widzę ich w ciasnych klasach,
w małych miasteczkach prowincji
smutnego cesarstwa Habsburgów.
[...]
Bezradnie zaciskają w garści,
w palcach poplamionych atramentem,
niepotrzebny już ogryzek kredy.
Próbują wyjaśnić zagadkę świata
głodnym i głośnym dzieciom,
które tylko rosną i krzyczą.

Moi przodkowie, nauczyciele, próbują
uspokoić wzburzony ocean⁶³

Właśnie ta bezradność zbliża potomka do przodków, stając się punktem ułatwiającym wniknięcie w przeszłe losy:

Wyobrażam sobie pustkę
ich zmęczenia, chwile nicości,
przez które mogę zaglądać
w głąb ich życia.

⁶³ A. Zagajewski, *Powrót*, Kraków 2003, s. 13-14.

Ci, którzy byli dawniej, wiedzą, jak żyć. A ten, który wciąż istnieje, czuje ich obecność właśnie jako pedagogów, od których powinien czerpać nauki pozwalające mu kontynuować tę pokoleniową („genealogiczną”), nauczycielską drogę:

I myślę, że wtedy, kiedy
i ja zamieniam się w nauczyciela,
oni także patrzą na mnie

i poprawiają moje przejęzyczenia,
prostują wszystkie moje pomyłki

z niezachwianą pewnością umarłych.

Rolę nauczycielską pełni jednak także sam świat. W *Genealogii* wiedza płynąca z przyrody – trochę podobnie jak w cytowanych w poprzednim rozdziale *Uniwersytecie* tego poety – stanowi alternatywę dla nauczania tradycyjnego:

Za oknem gałęzie topoli
poruszają się histerycznie
i deszcz ze śniegiem dyktuje
swoją własną ortografię⁶⁴.

Żagle kończą się wyznaniem: „o jesteś prawdziwą nauczycielką historii, ziemio”⁶⁵. A w wierszu *Jaskółki i nietoperze* tytułowi bohaterowie ukazani zostają niczym grono pedagogiczne:

Jaskółki i nietoperze zbierają się
w pokoju nauczycielskim na wysokości
trzynastego piętra i długo radzą⁶⁶.

Bardzo podobnie jest w utworze *Ciało pedagogiczne* Twardowskiego – tytułowi „nauczyciele” to ptaki. Nie zwracają one uwagi na człowieka, a przez to oduczają go stawiania samego siebie w centrum wszechświata: „uczą mnie być nieważnym / nic ich nie

⁶⁴ Podobna metafora – „Deszcz dyktuje / długi nudny referat” – pojawia się w *Stworzeniu świata* (tenże, *Płótno*, Paryż 1990, s. 34-35).

⁶⁵ Tamże, s. 56.

⁶⁶ Tamże, s. 65.

obchodzę”⁶⁷. Terminologia związana z systemem edukacji odnosi się tym razem do przyrody, cenionej wyżej niż sztywna edukacja faktycznie szkolna. Taka metafora pozwala ten obcy ludziom świat odrobinę oswoić – chociaż równocześnie zostaje on przez to uproszczony, bo sprowadzony do kulturowego słownika⁶⁸. Poeta-kapłan sięga po nauczycielską postać także w porównaniu dotyczącym Matki Boskiej, która jest ludzka „jak nauczycielka nad klasówką z zielonym kleksem”⁶⁹ (*W okularach*). Zupełnie inaczej Boga i wykładowcę zestawia natomiast Jarniewicz w wierszu *Wykładowca* z cyklu *Bóg się śmieje*. Tu tytułowa metafora oddala Stwórcę od człowieka, pokazuje oderwanie „teorii” wiary od praktyki. Wizję naruszenia porządku świata wobec perspektywy złożenia ofiary z Izaaka („gdy prorok weteran unosi nóż nad synem”⁷⁰), obraz gwałtownego, przypominającego wręcz kataklizm sprzeciwu przyrody wobec tego boskiego rozkazu puentuje poeta ironicznym dwuwersem: „a Bóg na wysokościach / prowadzi wykład z podstaw wiary”. Jarniewicz przewrotnie wykorzystuje i odwraca myślenie o Bogu jako sprawiedliwym nauczycielu, który nagradza ludzi zgodnie z ich staraniami i uczynkami, jakby byli uczniami ocenianymi w szkole – chociaż pewnie przyjemniej byłoby podzielać wiarę bohaterki powieści *Jolanta* Sylwii Chutnik: „Cały czas miała nadzieję, że to, co robi, doprowadzi ją do raju, bo przecież w niebie jest Bóg i skoro widzi, że się staramy, to nie może nam dać nic innego jak piątkę, ewentualnie cztery plus”⁷¹. Podobna wizja pojawia się też *Nocnym czuwaniu* Adama Ziemiałny:

Wybrałeś mnie Panie na nocne czuwanie
 Bym gwiazd w lot łapał każde spojrzenie
 I bym prowadził nocny dzienniczek ucznia
 W zgodzie na zawsze z własnym sumieniem
 [...]
 Wypatruję wciąż znaków od Ciebie
 I w dzienniczku ucznia coś kreślę
 [...]

⁶⁷ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 936.

⁶⁸ Por. K. Czaja, *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(tajemnica) w poezji księdza Jana Twardowskiego*, [w:] *Słowo, doświadczenie, tajemnica*, red. J. Kempa, M. Giglok, Katowice 2015, s. 125-126. Jeszcze dalej w szukaniu nauczycieli idzie Jacek Podsiadło, który w wierszu *** [*Widzieć nauczyciela...*] rozszerza listę o przedmioty: „Widzieć nauczyciela / w każdej z trzech świec, / w leżącym obok rewolwerze dla dzieci, / w papierosie »Yugo«, w szklanej kawie, w kraciastym kocie Mukundy, / w głupich nauczycielkach z dzieciństwa. / [...] / Pamiętać także mądre nauczycielki” (J. Podsiadło, *Wiersze zebrane*, Warszawa 2003, s. 133).

⁶⁹ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 411.

⁷⁰ J. Jarniewicz, *Skądinąd...*, s. 51. Wcześniejszy tytuł tego wiersza, *Ofiara Abrahama*, nie zapowiadał „szkolnej” metafory z finału utworu (zob. J. Jarniewicz, *Rzeczy oczywistość*, Łódź 1992, s. 48).

⁷¹ S. Chutnik, *Jolanta*, Kraków 2015, s. 90.

I żebym zawsze trafnie strzelał
Słowem co celne – z mej uczniowskiej procy⁷²

Tymczasem Stwórca w wierszu Jarniewicza okazuje się skupiony nie na miłosierdziu czy sprawiedliwości, ale na władzy wynikającej z formułowania, „wykładania” i egzekwowania reguł wiary.

Skoro nauczycielska postać służy w poezji głównie przybliżaniu śmierci i niewygodnej lub abstrakcyjnej wiedzy o mechanizmach świata, to może chociaż uczniów spotyka szczęśliwszy los?

Z Innym w ławce

Dawni koledzy i koleżanki ze szkolnej ławy niejednokrotnie pojawiają się w wierszach wspomnieniowych, często jednak obrazki z dzieciństwa to więcej niż powrót do przeszłości. Tak jest w utworze *List do Libala* Juliana Tuwima⁷³. Ligęza zalicza ten utwór do tekstów, w których „słownictwo szkolne występuje w swoim naturalnym kontekście, w wierszach-wspomnieniach”⁷⁴, ale pokazuje też głębsze sensy tego zwrotu do kolegi z klasy:

Kreacji szkolnego języka odpowiada iluzja chwilowej bez troski. Zmiana rzeczywistości językowej oznacza wyzwolenie się z reguł dorosłego świata. Szkoła stanowi *antidotum* przeciwko śmierci, nie działając w niej prawa egzystencji. Ucieczka w mit szkolny posiada cechy ambiwalentne. Przyczyną wspomnienia jest bowiem wiadomość o śmierci kolegi szkolnego, wzbudzającego w tamtych czasach ogólną wesołość⁷⁵.

Wiersz ten wpisuje się na listę utworów o utraconej niewinności dzieciństwa, wykorzystując topos *ubi sunt*:

Libal, gdzie jesteś Libalu,
Kolego ze wstępnej klasy?
[...]
I gdzie to wszystko? Ta buda,
Te dryndy, ciupy i koły?

⁷² A. Ziemianin, *Nocne czuwanie*, <http://www.ziemianin.art.pl/wiersze/nocne%20czuwanie.html> [data dostępu: 23.02.2016].

⁷³ Por. K. Czaja, Liebert, Tuwim – do tablicy. O skamandryckiej metaforyzacji szkolnej, [w:] *Skamander. Tom II. Reinterpretacje*, red. M. Tramer, A. Wójtowicz, Katowice 2015, s. 351-366.

⁷⁴ W. Ligęza, *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze o szkole*, [w:] *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*, red. I. Opacki, Katowice 1978, s. 179.

⁷⁵ Tamże, s. 186.

Tych lekcji bezdenna nuda,
Czar szkoły i smutek szkoły?
[...]
Ach, gdzie to wszystko, Libalu?
Libalu! gdzie jest to wszystko⁷⁶?

Jednocześnie warto zwrócić uwagę na napięcie wynikające nie tylko z uwzględnianego przez Ligęzę wątku śmierci dawnego kolegi szkolnego⁷⁷. Klasa to w tym ujęciu także miniatura społeczeństwa, można nawet znaleźć w niej nazwiska przedstawicieli różnych narodów („Gdzie Wemik, Szmidt i Kaftański? / Gdzie Ruka i Ignatienko?”). A jeden z uczniów, Libal, to ten wywołujący żarty, postrzegany jako inny:

Byłeś baptystą i czechem,
Ty chłopcze, z lęklwym wzrokiem.
[...]
„On czech” wołano, gdyś gadał,
„On czech”, gdyś ściągał ukradkiem,
„On czech”, gdyś wstawał czy siadał
Alboś się spóźniał przypadkiem.

Szkoła jest tu nie tylko Arkadią, za którą się tęskni, ale i miejscem, które jako pierwsze wrzuca w społeczne układy. I chociaż żal utraconej szkolnej bez troski, to fragment: „I gdzie są oni? Ci ludzie / W alfabetycznym porządku?” odczytać można równocześnie jako wyraz świadomości tego, że klasa w całkiem arbitralny, alfabetyczny sposób łączy losy ludzi, których nie łączy nic poza tym. A jednak właśnie ta instytucja, przy wszystkich jej rygorach i niesprawiedliwościach, zapewnia poczucie tożsamości. Wraz z utratą szkolnych czasów nie tylko zrywają się znajomości. Świat z tamtej perspektywy był zrozumiały, a człowiek uchwytny sam dla siebie, bo miał sprecyzowaną, uczniowską tożsamość, wyznaczoną miejscem w alfabetycznym spisie klasy. W dorosłej rzeczywistości zatracą samego siebie z dawnych marzeń – ostatnie wersy *Listu do Libala* brzmią: „Ja sam, Libalu, Libalu, / Gdzie

⁷⁶ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 2, Warszawa 1971, s. 396-397.

⁷⁷ Ligęza odsyła do książki Janusza Stradeckiego. We wskazanym komentarzu nie ma informacji o śmierci Libala, można jednak znaleźć tam przydatne wskazówki interpretacyjne, między innymi notatkę Tuwima: „Libal. Mały, czarny, jakiś pokraczny. Czech, baptysta. Samotny. Bardzo pilny. Bezustannie zapisywał wszystko, co nauczyciele mówili (pochylenie głowy!). Gdy Broke go wywoływał, klasa krzyczała: »Mosjé! on Czech!« (jako usprawiedliwienie lub prośba o względy. »Dadaizm« tego żartu)” (J. Stradecki, *Julian Tuwim. Bibliografia*, Warszawa 1959, s. 466).

się podziałem, gdzie zginął?”. Podobne tęsknoty towarzyszą przebywającemu w Ameryce bohaterowi *Cyganerii* Pióro. Wśród licznych zajęć do wyboru są i takie:

[...] Mógłbyś tu
chodzić na piesze wycieczki po dzikich
kanionach albo jeździć konno z fuzją
na ramieniu i czapką na bakier by szukać
w przyrodzie zamasztych podpisów lub
prowadzić łagodną korespondencję, zgłębiać
moralność zamorskich sójek, inicjały
wryte w korze redwoodów lustrować bez
cienia ironii: czy ta JS mogłaby mieć w sobie
coś z Joanny z VI b, na przykład
jej duszę? Raczej nie? [...] ⁷⁸

Pamięć „Joanny z VI b”, wywołana inicjałami wrytymi w obcym kraju na obcym („w korze redwoodów”) drzewie, jeszcze podkreśla obcość bohatera wobec sytuacji, w której się znalazł – i staje się pretekstem wyrażenie różnicy między „duszą” Joanny (a więc w domyśle pewnie słowiańską duszą) a „JS”, reprezentującą odmiennych kulturowo ludzi, z którymi obcuje się w „przestrzeniach Dalekiego Zachodu”.

Szkoła pokazuje, że istnieje ktoś Inny niż „ja”, zmusza do konstrukcji własnej osobowości w kontakcie z człowiekiem odmiennym, uczy – znów ponad oficjalnym szkolnym programem – radzenia sobie z cudzą innością. Wyrazisty przykład stanowi znany wiersz Twardowskiego *Do moich uczniów*. Utwór zamyka ironiczne w tym kontekście wykorzystanie niesprawiedliwego określenia: „Ten od głupich dzieci” ⁷⁹. Ironiczne, bo to właśnie katecheta uczy się czegoś od swoich uczniów „ze szkół dla umysłowo niedorozwiniętych”. Wiersz ma oczywisty przekaz dydaktyczny, ale najwyraźniej nadal nieprzyswojony, na co wskazuje fragment utworu Juliana Kornhausera o chłopcu z porażeniem mózgowym, który „chce dogonić / swoich kolegów z klasy” ⁸⁰ (*Wyciągnięta ręka*), ale jego próby zostają zignorowane przez rówieśników.

Wspomnienie szkolnych kolegów może też oswajać z kruchością ludzkiego życia – w inny sposób, niż miało to miejsce w wypadku obrazu dawnych nauczycieli, tu bowiem chodzi o kogoś wprawdzie innego, ale wiekiem i pozycją podobnego do wspominających.

⁷⁸ T. Pióro, *O dwa kroki stąd (1992-2011)*, Wrocław 2011, s. 8-11.

⁷⁹ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 144-145.

⁸⁰ J. Kornhauser, *Kamyk i cień*, Poznań 1996, s. 7.

Tak jest w wierszu Jarosza *Jak bracia*. Przestrzeń szkoły służy przywołaniu osoby, która odegrała w życiu mówiącego ważną rolę:

[...] Do szkoły
przychodziłem pierwszy. Mogłem spokojnie oglądać
gabloty na korytarzu, rozporządzenia ministrów,
regulamin ewakuacji, okrągłe filtry masek gazowych.

Potem przychodził chłopak, którego już nie znam.
(Pamiętam, że kiedyś spadł z wiśni, leżał w szpitalu,
„sikał przez rurczkę” – mówili jego rodzice.
Wciąż widzę, gdy po upadku szybko się podnosi.
Chce coś krzyknąć, lecz ból wstrzymuje głos,
co nagle ugrzązł w jego kruchej krtani)⁸¹.

W pamięci pozostała scena upadku i infantylicująca terminologia, osławiająca chorobę na dziecięcy użytek. Ale wiersz akcentuje nie tylko fizyczną groźbę utraty drugiej osoby i świadomość własnej śmiertelności wbrew niedorostłym rojeniom („udawaliśmy, / że jak superman latamy wśród chmur”). Uświadamia też możliwość całkowitego rozpadu międzyludzkich więzi („chłopak, którego już nie znam”), chociaż kiedyś zdawały się ona tak silne („Byliśmy jak bracia”)⁸². Zagrożenie śmiercią uosobione w postaci szkolnego kolegi, który zginął w wypadku, przedstawia także Grzegorz Olszański w wierszu *1973 z tomu Tamagotchi w pustym mieszkaniu* (1999):

[...] Poszedł pierwszy z mojego rocznika –
siedzieliśmy osiem lat w jednej ławce, grając w statki
i rysując żołnierzy na lekcjach polskiego⁸³.

⁸¹ Ł. Jarosz, *Pełna krew...*, s. 9. W wierszu *Zapis* z kolejnego tomu Jarosza dawny szkolny kolega zostaje zredukowany do anegdotycznej sytuacji z przeszłości: „Pomachałem jadącemu autem kumpłowi, / który w podstawówce za puszkę coli / zjadł dwie rybki z akwarium” (tenże, *Świat fizyczny...*, s. 41).

⁸² Wśród poetów najmłodszych podobny kontrast, chociaż z wyraźnym podtekstem homoerotycznym, wykorzystuje w *Żywotach młodych mężów* Filip Wyszyński (rocznik1992). Sceny szkolne i związane z nimi poczucie porozumienia („Jeszcze niedawno byliśmy / obok siebie, w szatni, po wuefie”, „[...] Razem powtarzaliśmy / anatomię. Piękne czasy”) to już przeszłość („Dzisiaj nie ma uczuć”), której mimo starań („Połączyłem słowa, myślałem, że zagrają. [...]”) nie da się wskrzesić (F. Wyszyński, *Skaleczenie chłopca*, Wrocław 2012, s. 12-13). We *Wspólnej grupie krwi*, następnym wierszu z tomu *Skaleczenie chłopca*, w centrum jest śmierć kolegi z klasy (partnera pierwszych miłosnych wtajemniczeń), a dodatkowo pojawia się szkolna metafora: „[...] I trzeba się / też przykładać do lekcji, / zwłaszcza po jego śmierci” (tamże, s. 14-15). Młody poeta przyjmuje w debiutanckim zbiorze także rolę nauczyciela w wierszu *Najśmielszy protestant*: „Trzeci rok mija, jak uczyć / młodych odpowiedniej / wymowy w języku obcym” (tamże, s. 32-33), a w utworze *Razem wzięci* prezentuje losy innego pedagoga: „Przyjaciół zrobił kurs na świetlicowego” (tamże, s. 34-35).

⁸³ G. Olszański, *Wolny wybór. Wiersze z lat 1994-2009*, Katowice 2009, s. 35.

Tekst dotyczy wprowadzie tytułowego rocznika, ale pojawia się przykład jednostki wyodrębnionej z klasowego tła, wyposażonej w indywidualne cechy („Potrafił świetnie opowiadać / i prawdopodobnie w tej sytuacji miałby wiele do powiedzenia”). A równocześnie młody wiek zmarłego każe tym, którzy zostali, inaczej spojrzeć na własne życie, dostrzec jego ulotność: „Był jednym z nas, a teraz uprawne pola nekrologów / przyjmą go w swoje łona”.

Niektóre wiersze – nie tylko te o śmierci – można by potraktować jako dowód, że pytania z gatunku: „Gdzie jesteś, Libalu?” lepiej byłoby pozostawić bez odpowiedzi. Dawni koledzy uczą czegoś bowiem także przez swoje dalsze – konsekwentnie przygnębiające – losy. Przypisywany Kurtowi Vonnegutowi cytat głosi, że prawdziwa groza jest wtedy, gdy człowiek się budzi i odkrywa, że jego licealna klasa rządzi krajem⁸⁴. Jednak nie tylko sukces byłych towarzyszy edukacji może stanowić problem. W utworze *Ziemia Jarosza* wspomnienie wrześnieowego dnia, kiedy, zamiast uczestniczyć w lekcjach, klasa pomagała koledze zbierać z pola buraki, by potem w słonecznym ogrodzie cieszyć się chwilą, zakłócone zostaje ciągiem dalszym:

Człowiek powstał z piachu. Ze skorup jest na nowo posklejany.
O tym pomyślałem dziś, gdy po latach spotkałem
tamtego kolegę. Prosił o drobne, miał pobrużdżoną twarz
od wieloletniego picia. Dałem mu pieniądze,
uśmiechnął się, podziękował i przed światłem
w otwieranym obok oknie zmrużył oczy,
w których nie było już nic⁸⁵.

Inną, znacznie bardziej potoczną poetykę, ale zaskakująco podobną treść można w *Spotkaniu z Andrzejem O. Zadury*:

Mój kolega ze szkoły
Andrzej O. woła coraz głośniejsze
[...] Co to, kurwa,
przyjaciół nie poznajesz? [...]
[...]
Wyciąga papierosy
i mówi – Pożycz dwie

⁸⁴ „True terror is to wake up one morning and discover that your high school class is running the country” (*1001 Smartest Things Teachers Ever Said*, red. R. Howe, Guilford 2010, s. 224).

⁸⁵ Ł. Jarosz, *Pełna krew...*, s. 8.

dychy

Ale to nie chodzi o dwadzieścia złotych
ani o to że zawsze daję mu
połowę Ani o jego brzuch wylewający się
spod paska Ani o to że kiedy
macham mu ręką na ulicy i nie zauważa
to znaczy że jest trzeźwy

Może chodzi o to
że nic nie mogę dla niego zrobić Może
o reformę oświaty Może
od roku nie wiem o co chodzi⁸⁶

Dawni koledzy – ci, którym się nie udało – pojawiają się jak wyrzuty sumienia i oskarżenie niedoskonałości świata. Wymuszają irracjonalne poczucie odpowiedzialności za swoją krzywdę i nawet jeśli irytują, to wzbudzają niepokój w tych, którzy radzą sobie lepiej, chociaż przecież są z tej samej klasy. A to zaledwie punkt wyjścia. Jak zauważa Jerzy Borowczyk:

Samotność, alienacja, brak zrozumienia i porozumienia, wszystko to pojawia się w wierszu *Spotkanie z Andrzejem O.*, w którym polityka/poetyka przyjaźni idzie w parze z polityką pisania, a dokładniej strategią autotematyzmu i autorefleksji. [...] Kłopot z Andrzejem O. jest tylko zarzewiem pytań podstawowych i przyczynia się do uznania przez mówiącego własnej bezradności, zagubienia, braku pomysłu na sens⁸⁷.

Zdarzają się sytuacje, kiedy wybory „Innego z ławki” prowadzą do ostrzejszej konfrontacji. Dziecięcy współtowarzysz szkolnej niewoli może sprowokować do wyostrenia własnych wartości w obliczu cudzej niewierności wobec nich. Tak jest we fragmencie *Opowiadania dydaktycznego* Tadeusza Różewicza zatytułowanym *Sny*. W onirycznym przejściu od miłości do nienawiści dawny kolega powraca jako uosobienie tego, co złe:

sny miewam realistyczne
tylko raz pewna znajoma kobieta
zaczęła przemieniać się w moich ramionach

⁸⁶ B. Zadura. *Wiersze zebrane*, t. 1..., s. 344-346.

⁸⁷ J. Borowczyk, *Po chwiejnym trapie. Tryby podmiotu i języka (od małych muzeów do starych znajomych)*, [w:] *W wierszu i między wierszami. Szkice o twórczości Bohdana Zadury*, red. P. Śliwiński, Poznań 2013, s. 143, 144.

w kolegę z gimnazjum
miał niebieskie oczy i jasne włosy
wargi lekko obrzmiałe
łączyła nas nienawiść
wślizguje się w moje ramiona
w świecie realnym został konfidentem
i zginął podobno na mocy wyroku⁸⁸

Z kolei kolega z wiersza Lipskiej *Czy pamięta pan, panie profesorze...* dał się zwabić w pułapkę. Ta historia wykorzystuje schemat niewinnej opowieści o dawnych znajomych, ale ma polityczne konotacje:

Czy pamięta pan tego mówcę
skazanego przez chytrych myśliwych
na odstrzał?
[...]
Honory na cmentarzu⁸⁹?

Pozorną typowość opowieści zaburza fakt, że relacjonowana biografia nie kończy się na śmierci. Następuje jednowersowy ciąg dalszy, w którym to, co człowiek może zrobić z mową, upodabnia się do siekania mięsa – dawny mówca „Podobno teraz jest rzeźnikiem”.

Postacie uczniów i studentów bywają także wykorzystywane do ukazania narodowych przywar – jak w satyrycznym *Pomniku studenta* (1947) Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego („Bo żywy student, to jest kłopot dziki. / A my, Polacy, my lubim pomniki”⁹⁰). Z kolei Wojciech Młynarski sięga po szkolne wspomnienie w piosence *Szajba*. Złośliwy sposób postrzegania lepszego i, co gorsza, życzliwego wobec innych kolegi („francowaty, / ancymonek, zaprzędaniec”⁹¹) prowadzi tu do autokompromitacji mówiącego:

Cała klasa ma – normalnie –
czoło myślą niezmacone,
a ten się do wiedzy garnie,
lekcje zawsze ma zrobione.
Przy tym cwaniak, jakich mało,
tu da ściągnąć, tam podpowie...

⁸⁸ T. Różewicz, *Poezja*, t. 2, Wrocław 2006, s. 295-299.

⁸⁹ E. Lipska, *Utwory wybrane (1967-1984)*, Kraków 1986, s. 156.

⁹⁰ K.I. Gałczyński, *Portret muzy. Wiersze zebrane*, t. 2, Warszawa 2014, s. 179-180.

⁹¹ W. Młynarski, *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*, Kraków 2007, s. 56.

Jedno, co mnie pocieszało,
że miał trochę słabe zdrowie,
ja wyrosłem, że ho, ho,
a on krzywy, o!

„Nasze klasy”

Poetyckie opowieści o dawnych kolegach i o tym, co stało się z nimi później, nawet jeśli dotyczą pojedynczych przypadków, często pozwalają się uniwersalizować na kwestie ogólnoludzkie. Są jednak także utwory, które dzieje szkolnych grup, klas, roczników wykorzystują do usystematyzowania, uwyrażnienia, oswojenia tego, co dotyka poszczególne generacje.

Niektóre metafory pokoleń jako klas zostały już omówione w pierwszej części niniejszej pracy. Agnieszka Osiecka tak formułuje w *Łabędzim śpiewie* zalecenie, by odciąć się od zaszczepionej komunistycznej wizji świata:

Wypiszmy się, chłopcy,
z tych pokoleń,
które wkuwały
krótki kurs⁹²

Grupa uczniów w roli generacji pojawia się też między innymi w *Pokoleniu i Elegii o... [chłopcu polskim]* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego. Wojenne pokolenie podobnie postrzega M. Jastrun – czy to w tekście o pojedynczym, ale przecież symbolizującym powszechny los ucznia (*Uczeń*), czy w utworze, w którym nauczyciel prowadzi lekcje wśród widm zabitych podopiecznych (*Lekcja*). Do przywoływanych już przykładów „wojennych” warto dodać znacznie późniejszy wiersz Hartwig *Koleżanki*:

Głos łacinniczki był jakby trochę ostrzejszy,
kiedy się do nich zwracała.
(Nigdy po imieniu)
Miriam była zawsze doskonale przygotowana,
Reginka słabsza, ale poprawna.
Trzymały się razem
i razem wychodziły z klasy przed lekcją religii.

⁹² A. Osiecka, *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*, t. 1, Warszawa 2009, s. 394-397.

Ostatni raz spotkałyśmy się niespodziewanie u wylotu Lubartowskiej,
na granicy świeżo utworzonego getta.
Stały tam onieśmiałe jakby przydarzyło im się coś wstydliwego⁹³.

Szkolna rzeczywistość stanowi zapowiedź antysemickich prześladowań czasów okupacji⁹⁴, a utwór przywraca imiona, których „koleżanki” zostały pozbawione w szkole. Paweł Próchniak zauważa: „Temu, co utonęło w wezbranych wodach, zapadło się w odmet śmierci, uległo zniszczeniu, zetlało w oddechu zagłady, temu, co nie ma siły trwać, co nie potrafi już być – pozwala żyć wiersz”⁹⁵.

Zagajewski rozlicza się z innymi etapem polskiej historii w wierszu *Czas znowu zaczął płynąć*, zakładając równocześnie, że nie można liczyć na zrozumienie przez kolejne generacje, które nie doświadczają tych samych wyzwań i złudzeń:

Czas znów zaczął płynąć
znowu piszemy piosenki i wiersze
Robimy sobie zdjęcia
na których już za dziesięć lat
będziemy wyglądali jak dziewiętnastowieczni
studenci uniwersytetu w Doparcie lub Grazu
niewiarygodni aż do przesady
(Opaleni maturzyści, oto kim byliśmy
Błyszczące czerwone krawaty
jak obietnica lepszego świata)
I co powiemy tłumacząc się przed nimi
ponieważ na pewno zapytają
nas z niechęcią ale jak mogliście
w ten sposób żyć⁹⁶

Jednak najsłynniejsze utwory łączące klasę szkolną i generację, wrzuconą w trudne do zniesienia realia, wyszły spod pióra Jacka Kaczmarskiego. Omówione już w pierwszej części pracy teksty *Nasza klasa* i *Nasza klasa '92* łączą edukacyjną terminologię z problematyką polityczno-społeczną, chociaż nie przedstawiają rzeczywistości szkolnej, lecz życie, które

⁹³ J. Hartwig, *Bez pożegnania...*, s. 21.

⁹⁴ Marek Radziwon pisze o „poruszającym przeczuciu końca żydowskiego świata” (M. Radziwon, *Julia Hartwig. Bez pożegnania*, <http://www.nike.org.pl/strona.php?p=29&kid=67&eid=4> [data dostępu: 26.06.2015]).

⁹⁵ P. Próchniak, *Julia Hartwig: Wczekujące słowo*, http://teatrnn.pl/leksykon/node/2203/julia_hartwig_nagroda_kamie%C5%84 [data dostępu: 26.06.2015].

⁹⁶ A. Zagajewski, *List. Oda do wielości*, Paryż 1983, s. 11.

przychodzi po opuszczeniu murów edukacyjnych placówek⁹⁷. Poza podkreślonymi w rozdziale drugim politycznymi konstatacjami na temat lat 80. *Nasza klasa* przypomina w pewnym sensie *List do Libala*. Wspólne jest nie tylko wymienianie dawnych znajomych oraz pytanie, które wyrazić można zdaniem z utworu barda: „Co się stało z naszą klasą?”. Podobna okazuje się też tęsknota za sobą samym z tego czasu. Kaczmarowski pisze:

Już nie chłopcy, lecz mężczyźni,
Już kobiety – nie dziewczyny.
Młodość szybko się zabił,
Nie ma w tym niczyjej winy;
[...]
Czemu wciąż przez ramię zerkam,
Choć nie woła nikt – kolego!
Że ktoś ze mną zagra w berka,
Lub przynajmniej w chowanego...⁹⁸

I chociaż w utworze barda o wiele silniejszy jest kontekst polityczny i społeczny, a klasa zostaje odnaleziona („Odnalazłem klasę całą – / Na wygnaniu, w kraju, w grobie”), to podobnie jak wierszu Tuwima ważne pytanie brzmi nie tylko: „Co się stało z naszą klasą?”, ale też: „Co się stało ze mną samym?”. Chociaż sam Kaczmarowski wstydził się „sentymentalizmu” tego tekstu⁹⁹ i dlatego zaproponował piosenkę o „klasie” w nowej rzeczywistości (*Nasza klasa* '92) to po latach właśnie nowszy tekst wydaje się bardziej doraźny i – może poza refleksją, że korzystanie z wolności nie jest wcale tak łatwe, jak można by sądzić w czasie zniewolenia – nie niesie ponadczasowego przekazu o tożsamości jednostki budowanej w zderzeniu z losami innych przedstawicieli danego rocznika.

Pierwsza *Nasza klasa*, opatrzona datami „7.5.83/3.6.87” opowieść o uwikłanych w historię, ukazuje ponurą alternatywę dla sytuacji ze starszego tekstu Piotra Sommera.

⁹⁷ Por. K. Czaja, *Wychowanie do życia w reżimie. O związkach między PRL-em i szkołą w tekstach Jacka Kaczmarowskiego*, [w:] *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*, red. M. Karwala, B. Serwatka, Kraków 2011, s. 329-347. Do tekstów barda opartych na takim zabiegu zaliczyć można również *Zesłanie studentów*, które ze względu na specyficzną metaforykę szkolną omówione zostanie dokładniej w rozdziale ósmym.

⁹⁸ J. Kaczmarowski, *Antologia poezji*, Warszawa 2012, s. 239-240. Podobne spostrzeżenia przedstawia Zdzisław Antolski. Jego wiersz *Komers* to smutna refleksja na temat tego, że dawną klasę łączą tylko wspomnienia, a dziś byli koledzy mają odmienne poglądy i podejście do wartości. Finał tego utworu brzmi z kolei trochę w duchu *Naszej pani* Wojaczka: „Spotykamy się przypadkiem / na pogrzebach / naszych wychowawców” (*W rytmie serca. Almanach poetycki nauczycieli*, Warszawa 1983, s. 57).

⁹⁹ Zob. *Przebywam w języku*, z Jackiem Kaczmarowskim rozmawia IBIS [Andrzej Wróblewski], <http://www.kaczmarowski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarowskim/przebywam-w-jezyku/> [data dostępu: 25.01.2016].

Wiersz o dewaluacji słowa „rewolucja” z tomu Pamiątki po nas (wydanego w roku 1980, ale zawierającego wiersze z lat 1973-1976) to utwór o ludziach, którzy wcale nie chcą się uwikłać. Poeta łączy rozważania metajęzykowe z tematem buntu:

Wyrazy można łączyć z wyrazami
tak, aby na drodze ewolucji powstały
zupełnie nowe stosunki wyrazów¹⁰⁰

Nauczyciel pyta licealistów o „stosunki wyrazów” i słyszy odpowiedź dotyczącą nie tyle języka, co raczej mechanizmów obowiązujących w życiu. Każdy młody człowiek wychodzi od poczucia własnej wyjątkowości, ale ostatecznie – choć się tego wstydzi („a ja zostaję z moją niepewnością, wspominając wstyd / jaki wywołałem na kilku twarzach”) – z czasem powtarza zachowania poprzedników:

[...] mówią
że od urodzenia, to znaczy
od pewnego czasu zaledwie,
wszystkie wyjątki i odchylenia od składni,
o których mówi nawet obowiązujący podręcznik,
upodabniają się z wolna
do ich własnych rodziców.

Na rewolucję nie ma szans. Kiedy „salwa gwoździ” podczas zakładania dekoracji „na kolejną rocznicę Wielkiego Października” wzywa do zrywu, efekt jest chwilowy:

Wraz z kilkoma uczniami
których udaje mi się zachęcić nadzieją sławy
jednostronnie wypowiadamy szkole układ
wieczystego milczenia.
Ale oto dzwonek rozlega się na korytarzu
jak gdyby nigdy nic. Moi uczniowie
przypominają sobie, że chcą się dostać
na studia. I to jest
koniec wiersza.

¹⁰⁰ P. Sommer, *Po ciemku też (wiersze z książek)*, Poznań 2013, s. 34-35.

Szkolna rzeczywistość z jej pozorami (sztywny system świętujący apelem rocznicę buntu) i regularnymi rytuałami (dzwonek) staje się ilustracją konformizmu i „dewaluacji” rewolucji, która ostaje się tylko w narzuconych rocznicach.

Klasy idealnie nadają się na metaforę związanych z młodością nadziei, ocierającej się o naiwność pewności siebie, ale także nieuchronnego rozwiania tych złudzeń. Kobięce zderzenie oczekiwań z realnością dorosłego życia przedstawia Marta Podgórnik w otwierającym tom *Długi maj* (2004) wierszu *Rocznik*, „będącym klasycznym opisem pokoleniowych przygód tytułowego rocznika 1994”¹⁰¹. Wychodzi od konkretnej daty i szkolnego profilu („1994, klasa francuska”¹⁰²), by skonfrontować nastoletnią bez troskę i brak zobowiązań („seks egzystuje na marginesie prestiżowych randek, / powinnośc pojmujemy powierzchownie, czas względnie”) z późniejszym losem. Pojawiają się nawiązania do kanonu lektur, który uczennice modyfikują jednak po swojemu („biblią jest sartre, faustem / von daniken”), oraz do treści programowych – rachunku prawdopodobieństwa i wiersza Horacego *Do Leukonoe*. Zdobyta wiedza podsuwa strategię podejścia do przyszłości. Wobec nieznanych wyroków losu można obliczać swoje szanse albo „chwycić dzień”:

niektóre miały nieszczęście zrozumieć do końca
zawiłość prawdopodobieństwa, inne przejąć się nazbyt
sprawą leukonoe. [...]

Żadna z tych opcji się nie sprawdza („nieszczęście”, „nazbyt”). Niezależnie od preferowanego przez uczennice „przedmiotu” i nastawienia wobec przyszłości przeznaczenie okazuje się boleśnie przewidywalne, chociaż na razie licealistki „rocznika 1994” nie są świadome, że czeka je „dyktat macierzyństwa”¹⁰³. Członkinie „klasy francuskiej” jeszcze naiwnie wierzą, że wszystko się ułoży, a w razie problemów one na pewno sprostają wyzwaniom. Jednak liceum, okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością, jest już początkiem końca:

kanały percepcji lada dzień pękną
uwalniając owoc najpierwszych decyzji. nic nie wiemy,

¹⁰¹ A. Kałuża, *Seks odczarowany: Długi maj Marty Podgórnik*, [w:] tejże, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010, s. 130.

¹⁰² M. Podgórnik, *Pięć opakowań (1993-2008)*, Wrocław 2008, s. 97.

¹⁰³ Zob. M. Głosowicz, *Nowa wrażliwość. Poezja wobec dyktatu macierzyństwa*, „Czas Kultury” 2014, nr 6, s. 36-42.

lecz pisze się już schyłek naszej historii;
choć każda wierzy że się zabezpieczy,
a w razie czego nie pozbędzie się

Dotychczasowe rozważania o metaforach dotyczących nauczycieli i uczniów w poezji jedynie w niedosłownym sensie przypominały analizę tableau, ale Jacek Dehnel w *Festiwalu* pisze właśnie o refleksjach nad planszami szkolnych zdjęć:

[...] Na wystawach stoją
starannie wyklejone tableaux maturzystów,
rejestr bluzek, krawatów i odświętnych min¹⁰⁴.

O ile we wcześniejszych strofach dochodzi do zderzenia sytuacji przyjeżdżających na festiwal filmowy licealistów i mieszkańców miasta, którzy są „nagle obcy u siebie w hucznym szturmie kin”, to kolejne fragmenty utworu dotyczą innej różnicy.

Po zakręconych lokach, spinkach do krawatu
i kołnierzykach widać: oni nie zostają.
W innym Sunset Suits będą kupować następny
garnitur lub garsonkę, do innych kin chodzić,
inne gazety czytać i gdzie indziej pić.

Co innego ci spoza tableaux. Oni wiedzą,
którędy będą jeździć do pracy i z pracy,
gdzie poderwą dziewczynę, w jakim łóżku wpadną,
gdzie kupią tort weselny i gdzie ochrzcza dziecko,
którędy pójdzie kondukt i w takt czyich łez.

Utrwalone na zdjęciu młodość, koniec szkoły, przewidywany nowy początek (czegoś lepszego i gdzie indziej) skonfrontowane zostają z pozbawionym blichtru życiem poza tableau. Życiem zaplanowanym, urządzonym tu, na miejscu, boleśnie przewidywalnym aż do śmierci. I chociaż maturzyści Dehnela chcieliby wyjechać, a zostaną, podczas gdy absolwenci z tekstu Kaczmarek wyjechali i próbują radzić sobie na emigracji, to rozczarowanie zwyczajnością życia jest podobne jak w zwrotce *Naszej klasy*:

¹⁰⁴ J. Dehnel, *Rubryki strat i zysków...*, s. 62-63.

Wszyscy są odpowiedzialni,
Wszyscy mają w życiu cele,
Wszyscy w miarę są – normalni,
Ale przecież – to niewiele...

Maturzyści z *Festiwalu* jeszcze nie wiedzą, że „gdzie indziej” może nigdy nie nastąpić, a śmierci wcale nie biorą pod uwagę¹⁰⁵:

Ci z tableaux patrzą na nich zza przesłony kliszy,
skąpani w świetle flesza, młodości, urody,
pulchni, syci przyszłości, zanim się zaczęła,
w porządku alfabetu, ocen, zapatrywań,
zamożności rodziców, adresów i kont.
[...]
Czerń znaków zapytania jeszcze ich nie martwi.
Ot, zwinięty, odległy, niewiadomy kształt.

Demaskacja przesłodzonych oczekiwań wobec przyszłości („jak smukły, biały jednorożec / na szmaragdowym wzgórzu pod arkadą tęczy”) to lekcja nieograniczająca się do uczniów z oglądanych zdjęć – uczniów, którzy swoją dawną młodość i nadzieje mogą potem „podziwiać” na mijanych wystawach. Tytułowy festiwal zamiast pokazem filmów staje się przeglądem cudzych wprowadzie złudzeń młodości, ale kontrast między perspektywami bijącymi z tableau a realnym życiem każe przyjezdnemu licealiście (i odbiorcom wiersza) zweryfikować własne nadzieje. „Czerń znaków zapytania” nie daje się już ignorować i odkładać na później. A czasem – jak w wierszu *Napromieniowani* T. Jastruna – klasowa zbiorowość jest wręcz punktem wyjścia do mówienia o śmierci, która czyha bardzo blisko albo nawet wykonała już swoje zadanie:

I przyszedł czas
Kiedy moim koleżankom z klasy
Zaczęto obcinać piersi
[...]
Koledzy padają obok
Na raka płuc i jelita grubego

¹⁰⁵ Alina Świeściak zauważa: „Śmierć jest tu na razie potencjalnością, »Ot, zwinięty, odległy, niewidoczny kształt« [...], ale równocześnie realnością w stanie zawieszenia” (A. Świeściak, *Dwa obrazy melancholii w poezji współczesnej (Maciej Woźniak i Jacek Dehnel)*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2009, s. 139).

Zdarzają się ciche zawały
Czasem wylew zaskoczy
W pół słowa¹⁰⁶

Dalsze życie wobec świadomości, że nadszedł czas umierania rówieśników, wydaje się czymś absurdalnym („A my jakby nigdy nie”), wędrówką „po pobojuwisku” („Jakby nie trwała wojna / Z której nie ocaleje nikt”). Dzwonienie do zmarłych znajomych („Dzwonię / Pytam co słyhać”), korzystanie z „martwych / Numerów”, które naznaczone są śmiercią („jakby napromieniowane”), to próba oswojenia własnej śmiertelności:

I choć nic nie słyhać
Słucham
Czego nie słyhać

Można to nazwać
Oswajaniem tygrysa

W uczniowskim stroju

O ile (podobnie jak w przypadku utworów o nauczycielach) wiele metaforycznych obrazów wychodzi od szkolnego wspomnienia, by doprowadzić do nauk o egzystencji szerszych niż podstawa programowa, to nie można pominąć wierszy, w których terminologia związana z uczniami stanowi swoisty kostium (w tym kontekście zapewne mundurek) dla sytuacji wobec szkoły zewnętrznych. Zabieg ten pozwala coś trudnego do pojęcia uchwycić w znanych od dzieciństwa kategoriach, pokazać abstrakcję w konkretnych terminach.

Na najprostszym poziomie taką rolę pełnią porównania. W *Ogrodach szpitalnych* Tuwima do realizacji pragnienia: „Uchwycić tę dziwną chwilę, tę niewysłowioną / Co zwykle po południu schodzi na ulicę”¹⁰⁷ można się zbliżyć (wbrew deklarowanemu „niewysłowieniu” wysłowić wrażenie) poprzez próbę zdefiniowania emocji: „I taki smęt poczujesz, nie znany nikomu, / Jak uczeń, co ostatni wychodzi ze szkoły”. To, co „niewysłowione” i „niezmierne” („I poczujesz niezmierną w swym sercu tęsknicę”), daje się opowiedzieć dopiero po sprowadzeniu do uczucia znanego z czasów szkolnych. W wierszu Jerzego Harasymowicza

¹⁰⁶ T. Jastrun, *Powitania i pożegnania*, Warszawa 2007, s. 64-65.

¹⁰⁷ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 1..., s. 56.

Burza podobnie wyjaśnione zostają zjawiska atmosferyczne. Tym razem – inaczej niż w przypadku *Wykładowcy* Jarniewicza – Bóg przypomina nie nauczyciela, lecz ucznia:

To chyba Bóg
raz po raz
na kawałku nieba
ćwiczy swe podpisy
jak uczeń¹⁰⁸

Bartłomiej Majzel w *poranku w autobusie* następująco postrzega nowy dzień:

[...] ciężka głowa ziemi
podnosi się jak głowa
nieznośnego ucznia [...] ¹⁰⁹

Z kolei w wierszu *Puch* Edwarda Pasewicza porównanie „uczniowskie” zostaje rozwinięte w obszerniejsze szkolne wspomnienie, które specyficznym („całodobowym”) sposobem ujęcia szkoły podsuwa skojarzenie ze „szkołą życia”:

Miasto niczym punkt programu w kiepskim przedstawieniu.
Nieobecne już od godziny w monologu faceta z piwem.
Jednak już za chwilę będziemy je mieli, proste jak kazanie
o niegodziwym koledze kradnącym kurtkę z szatni szkoły,
do której chodziliśmy dniem i nocą, dniem i nocą bez ustanku.
Oszukując za każdym razem, gdy wywoływano nas do tablicy¹¹⁰.

Dla Twardowskiego miłość może być „niedokładna jak uczeń co czyta po łóbkach”¹¹¹ (*Miłość*), ale już Marcin Świetlicki w wierszu *Front* z edukację kojarzy wojnę:

Wojna podobno to najwyższa forma
pedagogiki. A zabici
to są uczniowie
najpilniejsi¹¹².

¹⁰⁸ J. Harasymowicz, *Wybór wierszy*, t. 1, Kraków 1986, s. 126.

¹⁰⁹ B. Majzel, *Robaczywość*, Bydgoszcz 1997, s. 16.

¹¹⁰ E. Pasewicz, *Dolna Wilda*, Poznań 2006, s. 66.

¹¹¹ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 478.

¹¹² M. Świetlicki, *Wiersze*, Kraków 2011, s. 85.

Inna śmiercionośną sytuację metaforyzuje Dariusz Sośnicki w wierszu *Różowy obłok*:

Czarne drzwi domu zostają na miejscu,
reszta podnosi się i opuszcza klasę,
jakby to sam Dyrektor ujął potencjometr.

Niebo jak list z Wodociągów z poruszonym stemplem¹¹³.

Można wyobrazić sobie przebieg i skutki jakiejś katastrofy (wybuchu?), która z jednej strony zdaje się oswojona szkolną sytuacją, z drugiej – uderza wręcz mocniej poprzez wyobrażenie dzieci w tym obrazie ruin (zamiast słowa „uczniowie” jest „reszta”, co w kontekście wybuchu dodatkowo budzi skojarzenie z fragmentarycznością czegoś, co przedtem było całe), w którym zostały wprowadzić drzwi, ale „czarne”, spalone. Dodatkowo z faktycznym stanem rzeczy kontrastuje estetyzacja. Przez ten „różowy obłok” na niebie aż chciałoby się zakrzyknąć: „Jaka piękna katastrofa!”. W obliczu zniszczeń nasuwa się myśl o „opuszczeniu klasy” jako śmierci, „podniesieniu się” jako wyleceniu w powietrze (choćby być może także religijnym wniebowzięciu, gdyby „wypadkiem” sterować miał jakieś wielki Dyrektor „szkoły świata”)¹¹⁴.

Z kolei obserwator w utworze Zagajewskiego *Kawiarnia*, zniechęcony panującym bezwładem, nieco kpiąco przygląda się dosłownemu „wylatywaniu”:

Z lotniska wzbijał się w powietrze samolot,
jak pilny uczeń, który wierzy w to,
co mówili dawni mistrzowie¹¹⁵.

W wierszu *Ogień, ogień* tego poety tytułowy „bohater” spala książki w sposób przywodzący na myśl początkującego ucznia:

Czy widzieliście, jak on czyta
książki? Kartkę po kartce, powoli,

¹¹³ D. Sośnicki, *O rzeczach i ludziach (1991-2010)*, Wrocław 2010, s. 43.

¹¹⁴ Operowanie wobec wierszy z tomu *Ikarus* (1998) „dzianiem się”, obrazami enigmatycznych sytuacji i zasadą mglistych skojarzeń zamiast wyraźnych odpowiedzi wydaje się jedyną możliwością obcowania z tym zbiorem. Joanna Orska w recenzji zauważa: „Często najważniejszym zadaniem jest po prostu przeczekanie jakiegoś niepokojącego »dziania się«, mającego miejsce poza granicami świata przedstawionego, rozgrywającego się poród niezrozumiałych znaków rzeczywistości, których odczytywanie przynosi sprzeczne wnioski. [...] Dystans, jaki powstaje w odbiorze tak osobistych, pisanych jakby dla siebie, tekstów jest zbyt duży, byśmy mogli potraktować świat przedstawiony [...] jako referencjalny w stosunku do świata zewnętrznego” (J. Orska, *Nic porozumienia*, „Odra” 1999, nr 5, s. 118, 119).

¹¹⁵ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane...*, s. 267.

jak ktoś, kto dopiero nauczył się
sylabizować¹¹⁶.

Podobna metafora dotyczy ptaka, który „jaka się jak leniwy uczeń na lekcji łaciny w liceum”¹¹⁷ w wierszu *Wschód słońca nad Cassis*. „Uczniowskie” porównanie dotyczy też ulicy, która z przyczyn politycznych zmieniła nazwę (*Piłsudskiego*):

ładniejsze ulice tak jak piękne kobiety
i zdolni chłopcy wywoływane są do tablicy
i powierza im się odpowiedzialne misje¹¹⁸

W utworze *Moi mistrzowie* z tomu *Sklepy mięsne* poeci zostają ukazani jako uczniowie podzieleni na starsze i młodsze klasy:

Przez jakiś czas szedłem z całą gromadą poetów
Była to klasa szkolna prymusi wyrywali się
do odpowiedzi wyciągali palce powtarzali daty
uczyli się wierszy na pamięć¹¹⁹

Poprzednicy stanowią wyrzut sumienia, trzymają następców w wierności wobec nauczycielskich wymagań. Ale okazuje się, że nauczyciel nie jest wieczny:

Potem wychodzili na środek i spoglądali na nas
wzrokiem pełnym żalu z portretów widzących
nad głową nauczyciela który pod koniec lekcji języka
odebrał sobie życie

Spod tego wpływu można się uwolnić – robią to „młodsze klasy”, które (niczym Atena z głowy Zeusa) wyskakują z głowy nauczyciela i próbują wykazać bezsensowność trzymania się dotychczasowej drogi, udowodnić wręcz fizycznie opresyjny charakter „edukacji” (w której, gdyby się poddać skojarzeniu postaci nauczyciela z Władimirem Majakowskim, można by widzieć predylekcję do twórczości rewolucyjnej):

¹¹⁶ Tamże, s. 85.

¹¹⁷ Tamże, s. 203.

¹¹⁸ Tenże, *Powrót...*, s. 12.

¹¹⁹ Tenże, *Sklepy mięsne*, Kraków 1975, s. 30.

Z jego rozbitej czaszki
wyskakiwali uwolnieni uczniowie z młodszych klas
namawiali nas do ucieczki pokazywali pokaleczone
ramiona wielkie sińce na plecach płakali
opowiadali o mózgu nauczyciela o podróżach
przez jego ołowiane sny
Przychodziły ich matki
drobne embriony kobiet i mówiły jak nauczyciel zmuszał
je do nierządu ten zasłużony stręczyciel

Leszek Szaruga cytuje fragment tego tekstu jako dowód, że od *Sklepów mięsnych* poezja Zagajewskiego „znajduje własną drogę, coraz silniej się indywidualizuje”¹²⁰. W finale wiersza wybrzmiewa jednak przekonanie, że nie jest wcale tak łatwo zrezygnować z dotychczasowych „nauk”, porzucić mistrzów. „Starsze klasy” wcale nie decydują się od razu („jeszcze tym razem”) na „ucieczkę”:

pomimo wszystko był dla nas
przedstawicielem ludzkości dlatego
jeszcze tym razem nie dokonaliśmy wyboru

Ale metafora „poeta to uczeń” jest pojemna – wystarczy zmienić przestrzeń z tej związanej z nauką na bardziej rozrywkową. Ten sam poeta sięga po porównanie szkolne, gdy w finale tekstu *Moi ulubieni poeci* próbuje uchwycić jedną ze wspólnych cech ukochanych autorów, którzy „Żyli w różnych krajach / i w różnych epokach”¹²¹:

Niekiedy nic nie wiedzieli
i byli jak dzieci
na szkolnym boisku
gdy spada
pierwsza kropla
ciepłego deszczu

Zadura, przeciwnie, wykorzystuje szkolną (a właściwie przedszkolną) metaforę, by pokazać programowe różnice między nim a jego nowofalową generacją w – przywoływanym

¹²⁰ L. Szaruga, *Nowa Fala*, [w:] tegoż, *Walka o godność. Poezja polska w latach 1939-1988. Zarys głównych problemów*, Wrocław 1993, s. 273.

¹²¹ A. Zagajewski, *Asymetria...*, s. 52-53.

już w rozdziale trzecim – *Wierszu dla Marty Podgórnika*. W tym utworze poeci to przedszkolne grupy, tymczasem Sommer w wierszu *Nowy czas, nowe zadania* (z tomu *Kolejny świat*, gromadzącego wiersze z lat 1976-1979) wysyła do szkoły spersonifikowaną awangardę, która ma już słuszny wiek („To już ponad pięćdziesiąt lat – / powiedz mi, co robią twoje wnuki!”¹²²) i nie potrafi odnaleźć się „wśród tylu nowoczesnych / udogodnień świata”, na domiar złego poddawana przez urzędniczkę cenzurze („twoje nóżki / pocięte nożyczkami”). „Już wiem, jesteś dziewicą stulecia! / Toś ty powiła inny świat” – deklaruje poeta, by szybko przywołać awangardę do porządku. Zapowiada „szkolne” konsekwencje, które wręcz unieważniają samą ideę awangardowości. Bo co to za artystyczna awangarda, jeśli jej „figlarność” temperuje się do utrwalania (najpierw przez „wykucie”, czyli utrwalanie wiadomości, potem przez ich propagowanie) ekonomicznych dogmatów, do antyawangardowej przydatności i zrozumiałości:

Znów będziesz stała w kącie.
Pisała „mam brzydki charakter”
pięćdziesiąt razy i kaligraficznie.
Przestaniesz ty w klasie figlować!
Będziesz wkuwać na blaszkę
skrócony kurs ekonomii,
czyli historii myśli.
Brawo, nareszcie się przydasz!
Nareszcie będziesz zrozumiała!
Będziesz śpiewać harcerskie piosenki
i polubisz współpracę z młodzieżą.

Niesforność awangardy, nieprzystosowanie do wymagań władz stanowi warunek jej istnienia. Nie może przecież stać się „prymuską” obowiązujących norm. Podobno traktowanie, jakie Sommer przepowiada awangardzie, ma stać się też udziałem kolejnej niepokornej: prawdy w wierszu Józefa Barana *Prawda* (opublikowanym w tomie *Pędy i pęta* z 1984 roku, ale datowanym na rok 1978 – a więc napisanym w podobnym czasie, co *Nowy czas, nowe zadania*). To monolog władcy („rzekł król o prawdzie / która krzyknęła o nim że jest nagi”¹²³), planującego działania na rzecz dopasowania prawdy do obowiązującego sposobu myślenia:

¹²² P. Sommer, *Po ciemku też...*, s. 122-123.

¹²³ J. Baran, *Wiersze wybrane...*, s. 257.

zapiszemy ją do naszej szkoły
i najlepszych damy jej nauczycieli

za postępy laurki otrzyma
na nieuctwo – łanie na kolanie

tak ćwiczona o północy obudzona
będzie recytować wyuczone frazesy na pamięć

zobaczycie skończy nauki z wyróżnieniem
i wyrośnie nam jeszcze na ludzi

Bycie dobrym uczniem także w innych wierszach okazuje się niepożądaną postawą, wiąże się bowiem w wyrzeczeniem się podmiotowości, indywidualności, dopasowaniem do wymogów systemowych. W *Czerwonym ichtiologu* Mirona Białoszewskiego język to „czerwona ryba”¹²⁴ hodowana „za zębami”, a poeta to wprawdzie ichtiolog, co brzmi naukowo, ale i... „niedouczeń” („rybosłów / niedouczeń), którego zmagania z językiem przypominają szkołę:

moja szkoła
czerwona
od wstydu
i
od
przeciw bykom

Mimo pewnego wstydu na tle niewiedzy i nienormatywnych użyc języka, „niedouczeń” okazuje się zwycięski, jest bowiem w stanie mówić wbrew (czy też „w brew”: „mówisz / w brew”) samemu sobie i ponad sztywnym systemem „szkolnych” zasad:

o zwycięski
bo przeciw sobie
fruwaj

¹²⁴ M. Białoszewski, *Obroty Rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*, Warszawa 1987, s. 169-170. Wnikliwą interpretację tego wiersza (w tym wieloznacznych fragmentów związanych ze szkołą) proponuje Andrzej Kotliński (zob. A. Kotliński, *Ichtiolog-filolog, wędkarz-rybak. O wierszu Mirona Białoszewskiego Czerwony ichtiolog (i przy jego okazji)*, [w:] *Balaghan. Mikroświaty i nanohistorie*, red. M. Jochemczyk, M. Kokoszka, B. Mytych-Forajter, Katowice 2015, s. 391-410). Zob. P. Sobolczyk, *Białoszewski pokazuje język*, „Polonistyka” 2007, nr 6, s. 43-47.

z moich ust
apokalipso!

Rolę poety podobnie postrzega Jan Brzękowski w utworze *Niedouk*:

Napisałem tyle wierszy
a jeszcze nie wiem
nie potrafiłbym powiedzieć
co to jest poezja¹²⁵.

Godne uznania nie jest także dobre uczenie się zaprezentowane w utworze Urszuli Kozioł *O sobie samej do potomności*. W opowieści o wzorowym zachowaniu w politycznej „akademii klaskania” trudno pochylać deklarację „byłam zapewne prymusem”¹²⁶. Niezbyt chlubna jest też pilność w *Następcy tronu* Zagajewskiego, oznacza bowiem rezygnację z tożsamości na rzecz narzuconych pozorów:

W szkole w której uczono metodą usta-usta
zostałem prymusem
nauczyłem się własnego życiorysu
zapamiętałem prawdziwą datę urodzenia¹²⁷

A deklaracja w *Drobnomieszczańskich cnotach* Stanisława Barańczaka przyjmuje wręcz formę – utrzymanego oczywiście w kpiącym tonie – tłumaczenia się z prymusostwa:

W którym momencie zszedłem, nieuleczalny prymus,
na tę złą drogę? Skąd ten chorobliwy prymus,
aby udawać zdrowie, ustawiać przed zniszczeniami
barierki i makiety? [...] ¹²⁸

Prymusów najwyraźniej nie ceni Lipska. Nie dość, że zalicza do nich samotność („Moja samotność ukończyła Szkołę Prymusów”¹²⁹, *Moja samotność*) i hipokrytów („Prymus

¹²⁵ J. Brzękowski, *Wiersze wybrane*, Warszawa 1980, s. 5. Od razu nasuwa się też na myśl podobna postawa wobec definiowania poezji w *Niektórzy lubię poezję* Szymborskiej: „A ja nie wiem i nie wiem i trzymam się tego / jak zbawiennej poręczy” (W. Szymborska, *Wiersze wybrane...*, s. 289).

¹²⁶ U. Kozioł, *Fuga (1955-2011)*, Wrocław 2011, s. 247-252.

¹²⁷ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane...*, s. 35.

¹²⁸ S. Barańczak *Wiersze zebrane*, Kraków 2007, s. 354-355.

¹²⁹ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 126.

nieoświeconej gwiazdy / wpatrzony w niebo hipokryzji”¹³⁰, *Zapachy zła*), to w najnowszym tomie (*Czytnik linii papilarnych*) włącza metaforę prymusa w opowieść o przyzwyczajaniu się do rozczarowań i zwyczajności życia:

Pamiętasz pewnoś siebie?
Prymuska z naszej klasy.
Skończyła marnie
w słowniku synonimów¹³¹.

Młodość – podobnie jak w *Festiwalu Dehnela* – to czas wielkich oczekiwań i poczucia wyjątkowości. Lipska, jak w swoim utworze *Czy pamięta pan, panie profesorze...*, wykorzystuje tu początek opowieści o kimś z klasy, nie sięga jednak po ludzki konkret, faktyczną postać, tylko za pomocą szkolnego terminu metaforyzuje postawę charakterystyczną dla naiwnej młodości. Pewność siebie, która rozpościerała perspektywy osiągnięcia czegoś wspaniałego i zapewniała poczucie wyjątkowości, „skończyła marnie” – niczym dobrze się zapowiadający prymus, który w pozaszkolnym świecie nie spełnił pokładanych w nim nadziei. Okazało się, że ludzie, niczym hasła „w słowniku synonimów”, różnią się zewnątrznie, ale znaczą tyle samo – niewiele. Są podobni w poddaniu się codzienności, która skutecznie leczy ze złudzeń („Przyzwyczajaliśmy się do tego / co inni nazywają życiem”). Cytowany wiersz zatytułowany jest bardzo pojemnie, *Życie*, i stanowi doskonały przykład tego, jak „uczniowska” terminologia może służyć ukazaniu reguł związanych z życiem właśnie (oczywiście, grając ze szkolnymi oczekiwaniami, skoro wbrew utartemu przekonaniu i wymogom systemu edukacji najwyraźniej wcale nie warto być prymusem). Po „przerobieniu” tej nauki można już spokojnie, z nauczycielskich, nie uczniowskich pozycji obserwować, jak w pułapkę młodzieńczej naiwności wpadają kolejne pokolenia. Tak ujmuje to Sommer w wierszu *Doświadczony pedagog zbity z tropu łapie właściwy ton*:

Drzewa zajmują się ogniem.
Ach nie, to on się nimi zajął.
Płoną od głów, nieziemsko.
Gorące głowy na dobre,
ostudzi dopiero wiatr¹³².

¹³⁰ Taż, 1999, Kraków 1999, s. 39-41.

¹³¹ Taż, *Czytnik linii papilarnych*, Kraków 2015, s. 12-13.

¹³² P. Sommer, *Po ciemku też...*, s. 355.

„Panody” i inne wiersze

Wielość wierszy o nauczycielach prowokuje do stworzenia żartobliwego subgatunku. „Panoda”, czyli utwór typu „Pan od...”, mogłaby zaczynać się od wiersza Herberta *Pan od przyrody*¹³³. Szybko traci jednak cechy sugerowane przez sylabę drugą: -oda. Jeśli nawet punkt wyjścia jest pochwalny, to taki wysoki wizerunek nauczyciela, który symbolizuje utraconą epokę, a przy tym uczy czegoś zarówno podczas lekcji, jaki swoim życiem i śmiercią, staje się celem nawiązań jawnie polemicznych (*Pan od matematyki* Miłosza), niosących nieskomplikowany dydaktyczny przekaz (*Pan od seksu* Twardowskiego), przewrotnych (choćby w sensie płciowym – *Pani od przyrody* Jarniewiczza), skrajnie autoironicznych (*Pan od polskiego – metoda podająca* Lekszyckiego). *Pan od wf-u* Zadury, chociaż prezentuje nauczyciela szanowanego za życia, ukazuje jego śmierć w nieco groteskowej konwencji, przez co wuefista przypomina trochę pedagogów z twórczości Wojaczka. I chociaż *Nasza pani* tego poety brzmieniem tytułu wymykałaby się oczywistemu zakwalifikowaniu do „panód”, to pasuje do tej grupy tematem i celem przywołania nauczycielskiej postaci. A i sam tytuł ma jednak pewną dozę podobieństwa do „panów od...” (analogicznie można by pod tę „genologiczną” koncepcję podciągnąć wiersze takie jak *Duch obojętny* M. Jastruna, *Stary profesor* Szymborskiej czy *Profesor* – oba tak zatytułowane teksty – Hartwig). „Panoda”, zachowując podstawowe cechy (wiersz o nauczycielu metaforyzujący pozaszkolne kwestie), zmienia się wraz ze zmianą konwencji poetyckich i łatwo dopasowuje do stylu danego autora. Odzwierciedla jednak nie tylko tendencje historycznoliterackie, ale i pozaliteracki kontekst, w jakim powstaje.

Obyczajowe przesunięcia można dostrzec nie tylko w zbiorze wierszy „Pan od...” i pokrewnych, ale i w pozostałych przykładach zastosowania metafor związanych z nauczycielem i uczniem. Krenz ujmuje to raczej eufemistycznie:

Twórcy odchodzą od symbolicznego pojmowania nauczyciela jako autorytetu, wzoru, przewodnika na rzecz spojrzenia osobowego i osobistego, patrzą nań pod kątem prywatnej biografii bohatera lub wspomnieniowo – jako na nieodłączną część biografii podmiotu. [...] Poetyckie obrazy pokazują przewartościowanie, dokonujące się w sferze społecznej, niekoniecznie zmierzające do detronizacji nauczycielskiego autorytetu, raczej do dokładnej „odśrodkowej” analizy składających się nań czynników i skoncentrowania się na tych, które bardziej odpowiadają ewoluującym potrzebom młodego pokolenia¹³⁴.

¹³³ Sam poeta uwieczniony został w „panodzie” prozatorskiej – wydanej w 2002 roku biografii *Pan od poezji. O Zbigniewie Herbercie* Joanny Siedleckiej.

¹³⁴ J. Krenz, *Poeta i? a? kontra? nauczyciel...*, s. 29, 34.

Nawet metaforyzacja Boga za pomocą określeń „wykładowca” (Jarniewicz) czy „Dyrektor” (Sośnicki), pozornie uwznioślająca szkołę, w rzeczywistości jest raczej metaforyzacją degradującą Stwórcę. Także „lekcje” wynikające z przywoływania dawnych pedagogów lub z pierwszoosobowo prowadzonej relacji z nauczycielskiego losu nie są już efektem wysokiej pozycji „pana/pani od...” z tekstów Herberta czy Zagajewskiego (*Nauczycielka dykcji...*). O ile w *Duchu obojętnym* M. Jastruna wybrzmiewa przynajmniej poczucie winy, że nie doceniało się za życia pedagoga, który zginął, to później poetycka rola nauczycieli często ogranicza się już wyłącznie do umierania – potraktowanego bez emocji i w najlepszym razie prowokującego do ponurej refleksji nad ludzką kondycją (Wojacek, Jarosz). Nawet sportretowani jako nauczyciele pisarze i teoretycy przywoływani przez starszych poetów w roli wzorców (Schulz w „*Muszę sobie tylko wyobrazić drzwi*” Krynickiego, Twardowski w *Lekcjach religii z księdzem Twardowskim* T. Jastruna) ustępują miejsca sławom ukazany ironicznie („Wisława S.” z wiersza Dehnela, Žižek obdarowany przez Filipiak „postlitanią”)¹³⁵.

Nauczyciele „uczą” reguł życia, ale nie tyle przez swoją wielkość, co raczej przez kruchość (*Spacer wskrzeszonego* Szymborskiej), ambiwalencję porażek i sukcesów (*Stary profesor* Szymborskiej, chiński profesor z wiersza Hartwig), oderwanie od prawdziwego życia i jego prozaicznych uwarunkowań. W sytuacjach szkolnych bywają nieudolni (w wierszu Matywieckiego), sfrustrowani (wykładowca, który „zgodził się za psa” w *Z Kielc do Kielc* Jaworskiego), egocentryczni (w tekstach Lekszyckiego). Są po prostu ludźmi, z którymi na pewnym etapie życia siłą rzeczy trzeba mieć do czynienia lub, co gorsza, właśnie ten zawód samemu się wybiera. Odkrycie zwyczajności nauczycieli można streścić wersami z wiersza *Oko* Jarosza:

Chwila, gdy zobaczyłem, że moi nauczyciele
są tacy jak my – żartują, czekają, kupują bilety,
wyklócają się o zważone owoce¹³⁶.

Na tym uczłowieczonym nauczycielskim tle wzrasta w poezji rola uczniów, którzy umożliwiają konstruowanie tożsamości podmiotu z uwzględnieniem faktu, że ktoś jest inny,

¹³⁵ Powaga *Nauczycieli hebrajskiego* Szlosarka stanowi wyjątek, zbliżając się raczej do wiersza Krynickiego niż rówieśników czy młodszych kolegów urodzonego w 1968 roku poety.

¹³⁶ Ł. Jarosz, *Biały tydzień*, Wrocław 2007, s. 14. To odkrycie uznać można za moment swobodnego „odczarowania”, utraty związanej z nauczycielami tajemnicy, którą sugestywnie ujmuję Miłosz: „Pokój nauczycielski, dokąd można było tylko rzucić spojrzenie przez uchylone drzwi i gdzie ważyły się nasze stopnie, pozostał dla mnie samą esencją sekretu” (C. Miłosz, *Miasto młodości*, [w:] tegoż, *Rodzinna Europa*, Kraków 2001, s. 76).

ale prowokują też do zderzenia się z własną śmiertelnością dostrzeżoną tym razem w rówieśnikach, nie w mentorach. Pytanie o dalsze losy dawnych kolegów samo w sobie czegoś uczy, ale konieczność konfrontacji z odpowiedzią (*Spotkanie z Andrzejem O. Zadury, Ziemia Jarosza*) zmusza do kolejnych refleksji nad światem i własnym miejscem w życiu. Skłania też do zweryfikowania sytuacji historycznej i politycznej (*Opowiadanie dydaktyczne Różewicza, Czy pamięta pan, panie profesorze...* Lipskiej) – często na przykładzie losów całych klas (bohaterowie wierszy Baczyńskiego oraz wojennych i powojennych utworów M. Jastruna, *Koleżanki* Hartwig, pokolenia z *Łabędziego śpiewu* Osieckiej, „nasze klasy” Kaczmarzkiego, „rewolucjoniści”, którzy „chcą się dostać na studia”, w tekście Sommera, *Rocznik Podgórnika*, licealiści z i spoza tableau w *Festiwalu Dehnela*). Uczniowie doskonale sprawdzają się jako metafora pacyfistyczna (*Pedagogika* Świątlickiego) czy metapoetycka (*Moi mistrzowie, Moi ulubieni poeci* Zagajewskiego, *Wiersz dla Marty Podgórnika* Zadury, *Nowy czas, nowe zadania* Sommera). Są też poręczną metaforą dojrzewania „rymującego się” nieodłącznie z rozczarowaniem (Podgórnika, Dehnel, *Życie* Lipskiej). Proces ten przebiega od wiary w lepsze jutro i jednostkową istotność, poprzez konieczność pogodzenia się z własną nieważnością i zależnością od czynników zewnętrznych, aż do śmierci, która wspólna jest wszystkim uczestnikom procesu życiowej edukacji.

Zalążki takiego myślenia o koledze z ławki widać już w *Liście do Libala* Tuwima, można więc uznać ten tekst za wyprzedzające epokę przywołanie konkretnego ucznia i wyciągnięcie z pojedynczego przypadku uniwersalnych nauk. W późniejszych poetyckich odsłonach dawni „współtowarzysze niewoli” pojawiają się często i w zależności od zakładanych celów oraz predylekcji poszczególnych autorów można dostrzec różne wersje takich „nawiedzeń”. Istnieją wersje zbiorowe („klasowe”), pretekstowe (Kaczmarzki, wymieniający konkretne imiona raczej jako *pars pro toto* uniwersalnych losów) albo w pełni metaforyzujące „użycia” uczniowskich postaci (Lipska). Z kolei ujęcia trzymające się bliżej konkretnego życia, pozornie błahych scenek czy specyficznych dla wspomnianej osoby zachowań wydają się charakterystyczne dla poezji najnowszej (Jarosz, który przy całej sensualności i drobiazgowości wspomnień nie wymienia imion i nazwisk) lub najnowszą zapowiadającą (Zadura, który w *Wierszu dla Marty Podgórnika* poprzez metafory szkolne wyraża chęć „zabawy” z młodszymi, a w *Spotkaniu z Andrzejem O.* wpada na dawnego kolegę).

W mnogości nauczycielskich i uczniowskich metafor oraz egzystencjalnych nauk, które niesie ze sobą przywoływanie szkolnych postaci, wyraźnie objawia się silne zakorzenienie współczesnej wyobraźni poetyckiej w terminach dotyczących uczestników

procesu nauczania. Celnie brzmi diagnoza Jerome’a Brunera: „Oczywiście, klasa szkolna nie jest w żadnym razie do porównania z prawem w wytwarzaniu tradycji. Mimo to może wywierać długotrwały wpływ. Niesiemy za sobą nawyki myślowe i gusta zaszczerpione w jakiejś niemal zapomnianej klasie przez pewnego nauczyciela”¹³⁷. Bardziej radykalnie i przekornie znaczenie nauczających i nauczanych w konstruowaniu świata podmiotu akcentuje Zadura w tekście *Co mi zostało ze studiów*. Przez ponad dwie strony wymienia kolegów, koleżanki i wykładowców, wspomina ich losy, charakterystyczne cechy. I puentuje:

A poza tym
dziesiątki nazwisk które
przewalają się po pustej głowie
jak zeschłe liście
Anaksagoras Demokryt Plotyn Platon
Arystoteles Tomasz Hume Locke
Marks Sartre Husserl Heidegger
do których nic się nie może przyczepić
bo wiatr pokruszył im ogonki¹³⁸

Tym, co zostaje, są namacalni ludzie: nauczyciele i uczniowie. Wpisani w wiersz uczą życia i trwają w pamięci znacznie mocniej niż programowe treści. Co nie zmienia faktu, że również lekcje i inne elementy harmonogramu zajęć składają się na ważną część metafor szkoły w polskiej poezji współczesnej.

¹³⁷ J. Bruner, *Kultura, umysł i edukacja*, [w:] tegoż, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010, s. 43-44.

¹³⁸ B. Zadura, *Wszystko*, Wrocław 2008, s. 20-22.

ROZDZIAŁ 7

Wszystko zgodnie z planem, czyli harmonogram zajęć

Rozpoczęcie (roku szkolnego). (Se)lekcje

Rozkład zajęć odgrywa w instytucjonalnej edukacji co najmniej dwie role. Po pierwsze, odróżnia „ekosystem” szkolny od tego, co pozaszkolne. Maciej Wróblewski zauważa:

Proces nauczania nie może przebiegać w zupełnej izolacji, instytucje państwowe zaznaczają w nim bowiem swoją dyskursywną obecność i nadzorują jego przebieg. Niemniej kształcenie i wychowanie, gdy ująć sprawę jednostkowo, realizowane są w przestrzeni, która jest izolowana od świata nieszkolnego. System klasowo-lekcyjny, strukturyzujący w swoisty sposób „czasoprzestrzeń” szkolną, i organizacja roku szkolnego z podziałem na okres nauki, egzaminów, popisów oraz na okres wakacji i dni wypełnionych wspólną zabawą w murach szkoły lub poza nią stanowią o odrębności tego mikroświata¹.

Roland Meighan także akcentuje znaczenie rozkładu zajęć dla szkolnej tożsamości: „Rozkład zajęć staje się częścią świadomości uczniów – to powszechnie wiadome. Jest to jedna z charakterystycznych cech kultury szkoły, pozornie oczywistych i z góry uznawanych za niepodważalne [...]”². Takie strukturyzowanie czasu ma jednak nie tylko znaczenie dystynktywne – służy również narzucaniu regulacji. Pisze o tym w *Nadzorować i karać* Michel Foucault, podkreślając, że zjawiska nie należy wiązać wyłącznie z instytucją szkolną:

Rozkład zajęć to stare dziedzictwo. Jego dokładny wzorzec został z całą pewnością zaczerpnięty z doświadczeń wspólnoty zakonnej. Szybko się rozprzestrzenił. Trzy jego podstawowe procedury – ustalenie rytmu, narzucenie określonych czynności i regulacja powtarzających się cykliów – bardzo szybko znalazły zastosowanie w gimnazjach, warsztatach i szpitalach³.

W myśleniu o metaforach szkolnych zakorzenionych w rozkładzie zajęć przydatne jest, wskazane przez Wróblewskiego, rozróżnienie na strukturyzację roku szkolnego w skali mikro: „system klasowo-lekcyjny” (prowadzone w klasach jednostki lekcyjne, powtarzające się w tygodniowym rytmie) oraz w skali makro: „organizacja roku szkolnego” (powtarzalne

¹ M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014, s. 117.

² R. Meighan, *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993, s. 99.

³ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1993, s. 178.

w cyklu rocznym elementy składające się na rok szkolny: lekcje, zabawy, egzaminy i wakacje). Warto podkreślić także wskazaną przez Meighana „niepodważalność” myślenia o szkole w kategoriach harmonogramu zajęć. Cecha ta może w pewnym stopniu wyjaśniać fakt, że poszczególne elementy rozkładu znajdują tak szerokie zastosowanie w wierszach współczesnych – najwyraźniej tak dogłębnie zakorzeniły się w świadomości poetów, że przekładają się na próby strukturyzacji także pozaszkolnej rzeczywistości. Twórcy, nieco wbrew przytoczonym wyżej cytatom, nie traktują lekcji i innych zjawisk związanych z harmonogramem szkolnym jako ograniczonych do instytucjonalnego „mikroświata”, wykorzystując te pojęcia do mówienia o różnych aspektach egzystencji.

Już sam początek roku szkolnego może nieść złożone sensy. Bohaterowie wiersza *Lato Państwa P.* Dariusza Sośnickiego „We wrześniu walą się jak dwie wieże, / bo ich przygniotła szkoła”⁴. A w trzeciej części cyklu *Towar* Tadeusza Pióry, *III (Zaangażowanie, postawa*, pierwszy września to dla bohatera bolesna lekcja życia. Na polecenie wychowawczyni uczeń ma zapisywać, kto jest niegrzeczny. Nadużywa jednak władzy:

chłopiec nie chce
oddać pustej kartki
pisze na tablicy
cicho skurwysyny
jak pisało na filmie
bitwa o anglię⁵

– i to na niego skarżą koledzy. Bohater wyciąga wnioski, ale i tak skończy jako oskarżony:

następnym razem
chłopiec będzie mądrzejszy
a inny zapisze go
na kartce

Ta bolesna lekcja działania systemu i mechanizmów społecznych, zapamiętana z początku roku szkolnego – z dnia, w którym „wychowawczyni / całuje dzieci w usta” – jako ostrzeżenie przekazana zostaje kolejnej generacji:

⁴ D. Sośnicki, *O rzeczach i ludziach (1991-2010)*, Wrocław 2010, s. 176-177.

⁵ T. Pióro, *O dwa kroki stąd (1992-2011)*, Wrocław 2011, s. 130-131.

jutro idziesz do szkoły
teraz wychowawczyni
dla niepoznaki
całują wychowawców
nie daj się nabrać
zapisuj wszystkich
którzy gadają
na każde żądanie.

Ale w utworze Adama Zagajewskiego *Karmelicka* ta sama data stwarza okazję do myślenia o szansach, jakie daje rozpoczęcie lekcji. Jest „wrzesień, pierwszy dzień po wakacjach”⁶. Mimo nieodłącznego bolesnego skojarzenia z tą datą – „dywizje pancerne wjeżdżają do Polski” – widok dzieci idących do szkoły napawa optymizmem:

dzieci idą do szkoły w pięknych ubraniach,
białych i granatowych jak żagiel i morze,
jak pamięć i natchnienie, i winogrona⁷.

Nawet przyroda jest pod wrażeniem tego uroczystego pochodu w stronę (prawie) nieograniczonych możliwości, przed którymi stają umysły jeszcze naiwne, ale już wkraczające na drogę poznania:

Drzewa prostują się z uszanowaniem
dla potęgi młodego umysłu, który na razie
nie poznał ognia i snu, ale jeśli tylko zechce,
nie napotka żadnej przeszkody
(nie licząc niewidzialnych granic).

Ukrywający się za drugoosobową formą świadek doznaje poczucia straty, wręcz zazdrości w obliczu młodości, przed którą jest jeszcze wszystko:

Drzewa witają młodość z respektem,
ale ty – powiedz prawdę – odczuwasz zazdrość

⁶ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane*, Kraków 2010, s. 214.

⁷ Podobną scenkę rejestruje Adam Wiedemann w wierszu *Nauczyć się chodzić*. Realizacja postanowienia – „Nauczyć się chodzić z zeszytem, siadać / na murku i pisać, opisywać ruch / uliczny i charakteryzować miesiące” – zaczyna się właśnie we wrześniu: „A zatem mamy wrzesień, a we wrześniu / dzieci idą do szkoły i wyglądają jak świeżo / zrobione (czy nawet upieczone, jeśli wróciły z wakacji” (A. Wiedemann, *Domy schadzek*, Poznań 2012, s. 214).

wobec tego zaczynania, wobec wychodzenia
z domu, z dzieciństwa, ze słodkiej ciemności
która ma smak migdałów, rodzynek i maku

Podjęcie szkolnych obowiązków kontrastuje z brakiem pośpiechu osoby, która do szkoły iść nie musi („– wybierasz się do sklepu po chleb / i potem wracasz do domu, bez pośpiechu”), z jej lekkomyślnością („gwiżdżąc i nucąc lekkomyślnie”). To odwrócenie (zajęte, idące ku obowiązkom dzieci i beztroski dorosły) jest wstępem do wolty, jaką Zagajewski robi w finale wiersza. Pozornie prosta opowieść o przemijaniu, tęsknocie za młodością i zazdrości o nową szansę okazuje się pretekstem do zderzenia instytucjonalnej nauki, będącej zaledwie wstępem, z prawdziwą „szkołą”. Bohater wiersza jest beztroski, ale tylko dlatego, że znajduje się „pomiędzy szkołami”:

twoja szkoła jeszcze się nie zaczęła,
nauczyciele już odeszli, mistrzowie zostali,
twój sen płynie po niebie wśród obłoków,
odległy jak lato.

Sen, który dla widzianych na ulicy Karmelickiej dzieci jest przyszłością („nie poznał ognia i snu, ale jeśli tylko zechce”), dla zazdrozczącego im bohatera stanowi już odległą – „jak lato”, jak wakacje dla kogoś, kto wraca do szkoły – przeszłość. Dorosły nie ma już dostępu do tej formuły edukacji, podczas której ktoś powie mu, co robić („nauczyciele już odeszli”), ale wciąż, już bez alibi młodości i bez poczucia nieograniczonego czasu przed sobą, uczyć się musi od mądrzejszych („mistrzowie zostali”). Chwilowa beztroska to tylko stan zawieszenia, który nie unieważnia faktu, że jakaś edukacja wciąż czeka na zgłębienie, a perspektywa innego „rozpoczęcia roku szkolnego” wisi nad bohaterem („twoja szkoła jeszcze się nie zaczęła”). Pierwszy wrześnie to okazja do przyznania, co już minęło, i do przygotowań do kolejnej szkoły – przy czym trudno jednoznacznie wyrokować, jakie „uczeń” ma do niej nastawienie. Czy zazdrości widzianym na ulicy dzieciom ich szkoły, bo jego będzie trudniejsza? A może zazdrości samego „zaczynania”⁸, chciałby już rozpocząć swoją tajemniczą szkołę i wreszcie dowiedzieć się czegoś nowego o ludzkiej – w tym własnej – kondycji?

⁸ Anna Czabanowska-Wróbel zauważa: „Bohaterowi lirycznemu *Powrotu* towarzyszy marzenie o rozpoczynaniu wszystkiego na nowo – jak we wrześniu, gdy dzieci zaczynają rok szkolny” (A. Czabanowska-Wróbel, *Poszukiwanie blasku. O Poezji Adama Zagajewskiego*, Kraków 2005, s. 147).

Po uroczystym pierwszym września czas na lekcje. Podobnie jak w przypadku samej idei rozkładu zajęć wydają się one stać po stronie zniewolenia jednostki (z ideologicznym naciskiem łączy je choćby Louis Althusser⁹). Sięgając do rozważań Foucaulta, Krystyna Koziółek stwierdza: „»Lekcja szkolna«, to rodzaj dydaktycznej maszyny o sprecyzowanych funkcjach. Czeką gotowi na nauczyciela, który ma ją obsługiwać, realizując produkcję »uczniów«. Nikt, kto uczy, nie może umknąć tej przykrej wiedzy”¹⁰. Wydaje się, że nie ma tu miejsca na indywidualność, wyjście poza schemat. Wincenty Okoń w słownikowej definicji lekcji wskazuje na jej źródłosłów („łac. *lectio* – czytanie, wykład”), ale podkreśla też wpisana w nią sztywność ustaleń, skoro lekcja jest „formą pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiającą względnie stałej zbiorowości uczniów realizację – w ustalonym czasie i miejscu – jakiegoś zadania (jakichś zadań) i osiągnięcie wyników dydaktyczno-wychowawczych przewidzianych w programie szkolnym”¹¹. Peter Sloterdijk zauważa, że ze względu na etymologię „czytanie” i „lekcja” są powiązane, ale pokazuje też, że do tego zestawu doskonale pasuje również „selekcja”. Nabywanie umiejętności czytania nie jest tak niewinne, jak mogłoby się wydawać, a lekcje (w tym wypadku te dotyczące czytania, ale gra słów kusi, by nieco rozszerzyć „oskarżenie”) są równocześnie selekcjami:

Że domestykacja człowieka jest wielką niepomyslaną myślą, przed którą humanizm od antyku aż do współczesności odwracał oczy – uświadomienie sobie tego faktu rzuca natychmiast na głęboką wodę. Gdzie nie możemy już ustać, tam ponad głowę sięga nam oczywistość, że samo tylko wychowawcze poskramianie i zaprzysiężanie człowieka z literami nie mogło tu nigdy wystarczyć. Z całą pewnością czytanie (*das Lesen*) było wielką formującą człowieka potęgą – i jest nią nadal, w skromniejszym wymiarze; jednak przesiew (*das Auslesen*) krył się wciąż jako potęga za potęgą – niezależnie od tego, jak dochodził do skutku. Lekcje i selekcje mają ze sobą więcej wspólnego niż byłby to skłonny i zdolny przemyśleć jakikolwiek historyk kultury, i nawet jeśli dostatecznie precyzyjna rekonstrukcja związku między czytaniem i przesiewem wydaje nam się na razie niemożliwa, to fakt, że związek ten jako taki jest realny, jest przecież czymś więcej aniżeli tylko niewiążącym przecuciem¹².

⁹ „Zauważmy, że owe praktyki są regulowane przez *rytuały*, w które się wpisują w łonie *materialnego istnienia aparatu ideologicznego*, nawet gdyby były tylko małą jego częścią: mała msza w małym kościele, pogrzeb, mecz w klubie sportowym, lekcja w szkole, zebranie albo wiec partii politycznej...” (L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, przeł. A. Staroń, <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374> [data dostępu: 17.10.2015]).

¹⁰ K. Koziółek, *Nieobecność wiedzy. Przypadek Nauczyciela Wacława Berenta*, „Teksty Drugie” 2011, nr 3, s. 190.

¹¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 218.

¹² P. Sloterdijk, *Reguły dla ludzkiego zwierzyńca Odpowiedź na Heideggera list o humanizmie*, przeł. A. Żychliński, „Przegląd Kulturoznawczy” 2008, nr 1, s. 55. Za zwrócenie mi uwagi na ten tekst dziękuję dr Marcie Baron-Milian.

Tymczasem poeci zabierają lekcje władzy (czy to tej rozumianej prozaicznie jako władza nauczycielska albo ideologiczny aparat, czy też szerzej jako mechanizmy historycznego „przesiewu”) i wykorzystują je do własnych celów, ucząc się (i odbiorców) reguł egzystencji w jej wielu dziedzinach. Trzeba zastrzec, że „lekcje” te obejmują materiał tak szeroki i tak licznie pojawiają się we współczesnej poezji polskiej, że konieczna będzie (se)lekcja – wybór do omówienia (a nawet zaledwie wspomnienia) części tylko tego rodzaju wierszy. Niektóre utwory nawiązują do faktycznie nauczanego w szkole przedmiotu, a czasem wręcz „dzieją się” w szkolnej sytuacji. Zaczynając od takich tekstów i szukając porządku dla obszernego materiału, można skorzystać ze szkolnego schematu i zaprezentować poetycki plan lekcji.

Lekcja 1: język polski

Nie po raz pierwszy przykład odbierania szkole jej narzędzi i sabotowania systemu można znaleźć w twórczości Pawła Łekszyckiego¹³. Polonista z tomu *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie* wprowadza antysystemowe „porządki” od samego początku – już podczas *Lekcji pierwszej, organizacyjnej*:

No,

tylko proszę sobie nie wyobrażać,
niczego nie oczekiwać, niczego się po mnie
nie spodziewać¹⁴.

Lekcja organizacyjna, która w założeniach służyć ma prezentacji planu pracy, listy lektur i oczekiwań nauczyciela wobec uczniów, użyta zostaje do ustalenia (braku) oczekiwań wobec pedagoga, który nie proponuje żadnego programu i nie podejmuje prób zrobienia dobrego wrażenia. Organizacji – czy raczej anihilacji – poddane zostają jedynie oczekiwania odbiorców. Pierwsze spotkanie obniża wymagania wobec uczącego, ale i zapowiada, że, wbrew klasycznym celom takich organizacyjnych lekcji, nie da się przewidzieć, co nastąpi na lekcjach kolejnych. Strategia polonisty jest zamierzona i nie daje się wpisać w typowe

¹³ Por. K. Czaja, *Kanon(y) „poety-belfra” – Paweł Łekszycki wobec tradycji*, [w:] *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?*, red. A. Jarmuszkiewicz, J. Tabaszewska, Kraków 2012, s. 141-149; K. Czaja, *Lekcje sabotażu. O „szkolnej” wyobraźni Pawła Łekszyckiego*, [w:] *Wyobraźnia poetycka XXI wieku*, red. A. Czabanowska-Wróbel, M. Marchaj, Kraków 2014, s. 117-132.

¹⁴ P. Łekszycki, *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*, Kraków 2005, s. 10.

błędy popełniane często podczas pierwszego spotkania z uczniami – unikanie podawania reguł w celu zachowania przyjaznych relacji z podopiecznymi, przedstawianie zasad w sposób mało czytelny i jednoznaczny, nieumiejętność egzekwowania zapowiadanych wymagań¹⁵. Nauczyciel z wiersza zdaje się nie troszczyć o sympatię („proszę sobie nie wyobrażać”), mówi zdecydowanie i jasno (choć nie to, czego należałoby się spodziewać), a konsekwentne egzekwowanie programowego braku oczekiwań wobec samego siebie nie powinno mu sprawić problemu¹⁶.

Tacy antysystemowi nauczyciele niekoniecznie pozostają bezkarni. Lekcję polskiego władza może wszak zwizytować, co ilustrują *Hospitacje* Lekszyckiego:

Odrzuciłem obiecujące kariery: trenera drużyny bokserskiej
albo socjologa z wnikliwą uwagą zgłębiającego tajniki
wszelkich patologii, a pan mi mówi, że nie jestem
dobrym polonistą, panie dyrektorze?¹⁷

Hospitacja to „uczestnictwo przedstawicieli władz szkolnych lub nauczycieli w zajęciach szkolnych w celu dokonania ich analizy i ewentualnie oceny”¹⁸, pozornie więc wszystko się zgadza. Wprawdzie przebieg samej wizytacji nie zostaje zrelacjonowany, można się go jednak domyślać z monologu, który stanowi najwyraźniej odpowiedź na sformułowane po hospitacjach zarzuty – a tych według tradycyjnych kryteriów nauczania zapewne może być wiele, skoro za najwyższe dydaktyczne osiągnięcia pedagog uważa wulgarność („przez co podobam się kilku dziewczętom / i prawie wszystkim chłopcom w klasie maturalnej”) i nałogi (polonista chwali się sukcesami w piciu wódki i przyjmowaniu narkotyków). Ten celowo przejawiony obraz, przy całej autoironii polonisty, obnaża nie tylko „niekonwencjonalne” metody pracy, ale także sztywne ramy systemu z jego odwiecznym kanonem lektur i nienaruszalnymi granicami pomiędzy wychowawcami i uczniami. Tyrada pedagoga odsłania kryjące się pod powierzchnią szkoły „wszelkie patologie”, do których przejrzania nie potrzeba socjologa. Wiersz demaskuje też samą metodę hospitacji – wykorzystując

¹⁵ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 93.

¹⁶ Nieco podobną antysystemowość dostrzec można w wierszu *Pytają mnie dlaczego* Krzysztofa Jaworskiego, który opowieść o tym, że podanego w podręczniku ćwiczenia nie można rozwiązać (a nauczyciel staje przez nieznośną koniecznością wyjaśnienia, dlaczego), kończy wymownym stwierdzeniem: „Jezus Chrystus był samoukiem” (K. Jaworski, *Drażniące przyjemności (1988-2008)*, Wrocław 2008, s. 27). Nie lepiej czuje się chyba w nauczycielskiej roli podmiot-bohater wiersza Łukasza Jarosza *Ściana*: „Życie jest ścianą. Po chwili stoję przed tablicą, / tłumaczę dzieciom odmianę rzeczownika przez przypadki. / W rękę drży kreda i nie mogę się odwrócić. / Nie chcę się odwrócić” (Ł. Jarosz, *Świat fizyczny*, Kraków 2014, s. 9-10).

¹⁷ P. Lekszycki, *Wiersze przebrane*, Katowice 2010, s. 58.

¹⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 140.

bezczelność, kpinę i brak skruchy, odbiera jej bowiem władzę modyfikowania nauczycielskich zachowań, a sympatia uczniów i zbudowany kontrowersyjnymi metodami autorytet okazują się celem nadrzędnym¹⁹.

Jedną z pierwszych lekcji – nie języka polskiego wprawdzie, ale związaną z literami – przywołuje Zbigniew Herbert. *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii z Epilogu burzy* (1998) to wspomnienie triumfu odniesionego siedemdziesiąt lat wcześniej we lwowskiej szkole. Wtedy, w pierwszej klasie, Pan Cogito osiągnął – po raz pierwszy i ostatni – doskonałość:

Tylko raz w życiu
udało się osiągnąć Panu Cogito
wyżyny mistrzostwa²⁰

Pełen patosu początek utworu okazuje się dotyczyć czegoś zaskakująco prozaicznego – szkolnego konkursu kaligrafii (i to takiej na niewysokim poziomie zaawansowania, dotyczącej dzieci dopiero rozpoczynających edukację), potraktowanego nawet jako zmagania sportowe („Pan Cogito pobija rekord”). Żartobliwie zderzona zostaje błahość „osiągnięcia” („najpiękniej napisał / literę b”) z tonem godnym największych dokonań ludzkości („osiągnął zasłużone laury Petrarke”). „Arcydzieło” miało „wyniosłą wieżę / renesansowy brzuszek”, a konkurs był „doniosły” i nadzorowany przez nauczycielkę „Panią Bombową” – zgodnie z celowo przeszarżowanym wysokim stylem określoną jako „piastunka intelektu / Pana Cogito”. Jednak ten patos w myśleniu o dawnym zwycięstwie okazuje się w dużej mierze uzasadniony. Idealizację usprawiedliwia fakt, że „lekcja kaligrafii” stanowi (niczym przybory z *Elegii na odejście pióra atramentu lampy*) element świata na zawsze utraconego:

arcydzieło
niestety pochłonęła
wichura dziejów

zniszczyła
na zawsze

¹⁹ Tomasz Jamroziński zauważa, że nauczyciel będzie w tym wypadku „bardziej zabiegał o względy uczniów niż dyrektora, nie bacząc, na ile etyczne jest takie »podkładanie się«” (T. Jamroziński, *Wyznania twórcy pokrętej literatury dziecięcej*, „FA-art” 2005, nr 4, s. 74). W strategii tej rozpoznać można „fraternizację”, o której tak pisze Andrzej Janowski: „Jeden ze sposobów uniknięcia kłopotów, jakie niesie z sobą kontakt z dziećmi, to stać się mniej dorosłym i starać się w pewnym sensie wejść w świat dzieci. Starać się zaprzyjaźnić z dziećmi, udając czy nawet samemu wierząc, że jest się bardziej jednym z nich niż jednym z nauczycieli” (A. Janowski, *Uczeń w teatrze...*, s. 133-134).

²⁰ Z. Herbert, *Wiersze zebrane*, Kraków 2011, s. 689-690.

Po „wichurze dziejów” nigdy nie uda się osiągnąć tamtego mistrzostwa, tak pięknie napisać litery *b*. Jej „renesansowy brzusek” to znak czasów harmonii (dosłownie odsyła przecież do „jasnej” epoki w dziejach ludzkości). Teraz już nie da się go odtworzyć, tak jak nie da się odbudować dawnego świata humanistycznych ideałów. Można by pewnie w kontekście wiersza Herberta napisać: *ubi sunt* – z boleśnie niekaligraficznym *b* w słowie *ubi*.

Nie tylko litera zniknęła. „Pana od przyrody”²¹ z tomiku *Hermes, pies i gwiazda* (1957) pokonały „łobuzy od historii”. W wierszu ze zbioru ponad czterdzieści lat późniejszego „wichry dziejów” pochłonięły „przez chroniczne roztargnienie” nauczycielkę, panią Bombową – nierozzerwalnie związaną ze wspomnieniem kaligraficznego triumfu Pana Cogito nie tylko dlatego, że patronowała jego intelektualnym postępom, ale przecież także przez inicjał nazwiska (ewidentnie znaczącego w kontekście nienazwanej wprost, ale łatwej do odszyfrowania „wichury dziejów”: wojny). Jednak tak jak finał *Pana od przyrody* pozwalał uciec w wiarę, że dawny nauczyciel trwa w świecie stworzeń, o których uczył, tak tu ratunek stanowi mitologizacja. Pani Bombowa

schroniła się w mitologii
i odtąd żyje
i króluje
Panu Cogito
i osieroconej literze
b

Chociaż w planie czasu linearnego, naznaczonego „wichurą dziejów”, dzielącego się na triumfy przed i klęski po niej, do tragedii doszło, nie udało się jej zapobiec i uchronić ofiar, a litera *b* (a z nią Pan Cogito) doznała „osierocenia”, to w planie czasu mitycznego lekcja i nauczycielka zostają ocalone („schroniła się w mitologii”), uwzniośnione (w stopniu wręcz boskim, skoro Pani Bombowa „żyje i króluje”). Równocześnie jednak przeciwwagę dla patosu stanowią szkolna sytuacja i żartobliwe zachwyty nad napisaną dawno temu literką, obsadzoną w roli utraconego „bez reszty” skarbu²².

²¹ Tamże, s. 121-123.

²² Małgorzata Mikołajczak także w tym duchu omawia utwór *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii*: „Groźbę niszczycielskiego żywiołu uchyla nieco kontekst przywołanego zdarzenia – lekcja kaligrafii, którą poeta zapamiętał z lat szkolnych. [...] Lekko ironiczny ton opowieści osłabia nieco powagę literackiego toposu, lecz nie niweczy jego sensu. Wichura jest metaforą historii. Porywa człowieka, nie dostrzegając istnienia jednostkowego; zagraża temu, co delikatne i kruche. Jest przy tym potraktowana jako choroba świata, której status kliniczny zapewnia »chroniczne roztargnienie«. W przywołanym wierszu poeta wykorzystuje figurę

Poetyckie lekcje polskiego, skupiające się na kwestiach bardziej zaawansowanych niż odtwarzanie kształtu liter, także dotyczą często spraw „dziejowych”. Wprawdzie napisana dla Studenckiego Teatru Satyryków piosenka Agnieszki Osieckiej *Lekcja polskiego* to po prostu żartobliwa opowieść, wykorzystująca polskie idiomy i zachęcająca do nauki polskiego („Ucz, ucz, ucz, ucz się polskiego”²³), ale inne przykłady lekcyjnych metafor dalekie są od bez troski. Podobne wezwanie, „Ucz się, dziecko, polskiej mowy”²⁴, to w wierszu Juliana Tuwima *Lekcja* wstęp do obrazu wojennego okrucieństwa. Poeta, w tym napisanym w 1939 roku w Paryżu wierszu, wzywa między innymi: „Ucz się, dziecko, polskiej mowy: / To przed domem – to są groby” czy: „Na Warszawie mrok żałoby, / Ucz się pięknej polskiej mowy”. Polszczyzna staje się językiem cierpienia narodu, a język ten i pamięć o wojennych winach muszą przetrwać w kolejnych pokoleniach („Piszczą małe upiorzeta... / Zapamiętasz? Zapamiętam”). Ale równocześnie trzeba z krzewieniem polszczyzny uważać. Gdy staje się ona warunkiem przetrwania dla tych, dla których nie jest językiem ojczystym, dochodzi do edukacyjnej przemocy – tak jak w utworze *Nauka* Julii Hartwig, w którym dziecko przenosi wyuczone (a może doznane?) mechanizmy opresji na stworzenie jeszcze bardziej bezradne: „Chłopak pakuje głowę skrzeczącego wniebogłosy gawrona do wody i powtarza monotennie: – Mów po polsku, mów po polsku, s...synie!”²⁵.

Lekcja z polskiego (Do młodego człowieka) Urszuli Koziół, przywoływana już w rozdziale drugim, także wiąże się z bolesną historią. Zamiast występującej w wierszu Herberta „wichury dziejów” pojawia się tu bardzo podobny mechanizm: „wiatr historii”²⁶. „Lekcja z polskiego” to lekcja godnego przeżycia w polskiej rzeczywistości stanu wojennego, a szerzej – w każdym okresie, gdy trzeba działać w konspiracji²⁷. Chodzi o wybór

etymologiczną i homonimiczność znaczeń. Określenie »chroniczny« (gr. *chronos* – czas) konotuje znaczenie temporalne. [...] Zarazem w znaczeniu potocznym »chroniczny« to związany z powracającą chorobą. Możliwość partycypowania w dwóch planach znaczeniowych aktywizuje semy konotacyjne (chroniczny-dokuczliwy) i fałszywą etymologię; wiąże roztargnienie z dokuczliwym, ciągłym targaniem” (M. Mikołajczak, *Pomiędzy końcem i apokalipsą. O wyobraźni poetyckiej Zbigniewa Herberta*, Wrocław 2007, s. 141).

²³ A. Osiecka, *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*, t. 2, Warszawa 2009, s. 26-27.

²⁴ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 2, Warszawa 1971, s. 313.

²⁵ J. Hartwig, *Wybór wierszy*, Warszawa 2000, s. 58. Tytuł *Nauka*, kierujący uwagę w stronę szkolnej metafory, utwór ten nosi w cytowanym wydaniu, natomiast w tomie *Dwoistość* (Warszawa 1971, s. 31) nie ma tytułu, a w *Wierszach wybranych* (Kraków 2010, s. 63) jako tytuł – *Chłopak pakuje głowę* – funkcjonuje incipit. Do tego tekstu odwołuje się Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki w wierszu *LI. Piosenka o gawronie*, podkreślając przekładalność przedstawionej sceny na doświadczenie autobiograficzne: „to ja byłem tym gawronem / z wiersza Julii Hartwig / [...] wiele jest wierszy natchnionych // z którymi się zgadzam ale niewiele / do których wchodzić jak do domu” (E. Tkaczyszyn-Dycki, *Kochanka Norwida*, Wrocław 2014, s. 55).

²⁶ U. Koziół, *Fuga (1955-2011)*, Wrocław 2011, s. 261.

²⁷ Warto przypomnieć, że Dariusz Pawelec nazywa ten tekst „lekcją konspiracyjnych zachowań językowych” (D. Pawelec, *Świat jako Ty. Poezja polska wobec adresata w drugiej połowie XX wieku*, Katowice 2003, s. 155).

odpowiednich słów (mimo wiedzy o konsekwencjach ich użycia), a także o milczenie w sytuacji, kiedy nie wolno zdradzić:

naucz się mówić „nie wiem”
naucz się mówić „nie znam” „nie pamiętam”
naucz się nie mówić

To także lekcja „zapominania” tego, czego nie chce się wyznać pytającym („ćwicz pamięć w ułomności”), oraz specyficznej, egzystencjalnej interpunkcji – należy odrzucić pokusę, jaką stanowi „obszar możliwości usiany bezpiecznymi znakami / zwątpienia i zapytania”, rozpostarty „Pomiędzy »wiem« i »nie wiem«”. Nie można poddać się relatywizmowi moralnemu, choć w razie problemów instynkt samozachowawczy „doradza odmowę / stawiania ostatecznych kropek”. Dariusz Pawelec tak tłumaczy niezbędność tej trudnej edukacji: „Alternatywą, związaną z przejściem do mówienia, jest wybór losu, w praktyce oznaczającego skazanie się na moralne (choć w spiskowej praktyce także i fizyczne) unicestwienie się jako zdrajcy. [...] Wiersz Urszuli Koziół [...] zdaje się troszczyć o uniknięcie tego drugiego scenariusza w życiu adresata”²⁸. Trzeba konsekwentnie odmawiać niemoralnej współpracy, wykorzystując jako wymówkę nawet wrogi „wiatr historii”:

upieraj się przy szumie w uszach na skutek wiatru historii
i zmiany ciśnienia
która zdarzenia życia zmienia w przywidzenia.

Częstym tematem poetyckich „lekcji” polskiego jest gramatyka. Bywa przeszkodą, której trzeba się przeciwstawić, by odzyskać wolność. Jerzy Harasymowicz w *Lekcji gramatyki* akcentuje właśnie swobodę, do której tęskni uczeń. Preferowana gramatyka to układy chmur przypominające pismo – piękniejsze, dowolniejsze niż to na szkolnej tablicy:

Najbardziej
lubiłem w szkole
spoglądać

Jak lecą za oknem
swobodne

²⁸ Tamże.

Tymoteusz Karpowicz w *Gramatyce przez sen*, cytowanej już w rozdziale drugim, tworzy liczne koncepty frazeologiczne łączące gramatykę i somatykę (między innymi „w gramatyce wyłamanej z palców / w zdaniach rozwiniętych bez gardła”, „ale na śliskim podmiocie mózgu / myślimy orzeczenie z poduszką z wyrzeczeniem”³⁰). Z kolei w dwuwersowym utworze tego poety *Gramatyka i uczeń*, na pytanie: „jak mogłeś tak daleko zejść nie znając gramatyki w narzeczu dali?”, pada odpowiedź: „przesiedziałem całą składnię pod wierzbą nie pokazując jej tylko języka”³¹. Znajomość reguł „dali” („narzecze dali” faktycznie brzmi niczym nazwa jakiegoś egzotycznego dialektu) nie jest warunkiem dojścia „daleko”. Można zastosować strategię „ukrycia” swojego jednostkowego (poetyckiego) języka przed składnią – tak jak można „zejść daleko”, nie idąc, lecz siedząc spokojnie w miejscu („pod wierzbą”). To przewrotne pokazanie składni języka (obraźliwy gest), dokonane poprzez... niepokazywanie jej języka (ukrycie go dla zachowania indywidualności). Mimo drobnych niejasności (określenie „jej” łatwiej uzasadnić w odniesieniu do „składni”, ale przecież gramatycznie mogłoby dotyczyć „wierzby”), ten krótki wiersz jest jednak przejrzysty składniowo. Pytanie i odpowiedź sformułowano składniowo zrozumiale – co tym bardziej dowodzi, że gramatyka to nie wszystko. Wiersz (co nie powinno dziwić, szczególnie w przypadku poety-lingwisty) pozwala się odczytać na wiele sposobów. Można podejmować próby dekodowania poszczególnych słów i ich związków syntaktycznych, proponując dla tego hermetycznego dialogu o niesfornym „uczniu” kolejne interpretacje, będące zawsze zaledwie jedną z licznych wersji złożonej „gramatyki” utworu.

Lekcyjną gramatykę można jeszcze inaczej przystosować do poetyckich potrzeb. Dziewczyna z wiersza Ewy Lipskiej *O czym myśli dziewczyna na lekcji gramatyki języka polskiego* bynajmniej nie o gramatyce myśli. Pochłaniają ją inspirowane filmami i czasopismami marzenia o miłości do idealnego mężczyzny, który niewątpliwie wkroczy wkrótce w jej życie („Pojawi się trzynastego listopada. Albo / kiedykolwiek”³²). Mimo że prozaiczna lekcja gramatyki zdaje się stanowić zaledwie nudne tło dla pięknych wizji, to właśnie gramatyczne reguły pozwalają okiełznać szalejące młodzieńcze emocje i nadać im formę deklaracji wspaniałej przyszłości:

²⁹ J. Harasymowicz, *Wybór wierszy*, t. 1, Kraków 1986, s. 291.

³⁰ T. Karpowicz, *Dzieła zebrane*, t. 1, Wrocław 2011, s. 247-248.

³¹ Tamże, t. 4, Wrocław 2013, s. 224.

³² E. Lipska, *Wakacje mizantropa. Utwory wybrane*, Kraków 1993, s. 107.

Alarm wyobraźni. Perkusja serca.
Stan podgorączkowy nocy. Noc: forma czasu.
Forma czasu przyszłego
złożona z formy osobowej: będę będziesz
będziemy będziecie będą
oraz form bezokolicznika: kochać.
Będę kochać.

Podobny zabieg wykorzystuje Osiecka w *Lekcji miłości*, w której opowieści o związkach przeplatane są refrenicznym: „Ja kocham, ty kochasz, on kocha – lekcja miłości. / On kocha, ty kochasz, ja kocham – lekcja zazdrości”³³.

W tych przykładach gramatyka służy osławianiu miłości, ale na przykład dla Juliana Kornhausera stanowi narzędzie ukazania ludzkiego zniewolenia. *Lekcja o przyimku* składa się ze zdań, w których podmiotem jest ptaszek, a orzeczenia to kolejne działania bohatera. Zmienia się też tytułowy przyimek, ale zmiana jest pozorna, skoro wszystkie wyrażenia przyimkowe dotyczą klatki:

Ptaszek siedzi w klatce.
Ptaszek wychodzi z klatki.
Ptaszek chodzi po klatce.
Ptaszek fruwa nad klatką.
Ptaszek wchodzi do klatki.
Ptaszek bije skrzydłami o klatkę.
Ptaszek siedzi przed klatką.
Ptaszek siedzi przy klatce.
Ptaszek trzyma łapki na klatce.
Ptaszek wychodzi za klatkę³⁴.

Inna jest składnia ostatniego wersu – diagnozy sytuacji ptaszka, który nie może zrobić nic bez związku z klatką: „Biedny ptaszek”. Z wiersza nie wynika, kto lub co trzyma ptaszka przy klatce, ale Krzysztof Karasek w utworze *Studium ornitologiczne*, wprost dookreślonym jako „Przekład z Juliana Kornhausera”, sugeruje, że ptaszek siedzi w klatce, bo nie widzi dla siebie miejsca poza nią. Jedyne wers bez klatki („rozgląda się”) nie jest preludium wolności:

³³ A. Osiecka, *Nowa miłość...*, t. 2..., s. 263-264.

³⁴ J. Kornhauser, *148 wierszy (1969-1979)*, Kraków 1982, s. 55.

Ptaszek wychodzi z klatki
Ptaszek rozgląda się
Ptaszek wraca do klatki³⁵

Oba wiersze wykorzystują alegorię rodem z bajki Krasickiego *Ptaszki w klatce*, kondycja zniewolonego ptaka jest więc kondycją zniewolonego (zewnątrznie? wewnątrznie?) człowieka. „Biedny człowiek” – można by rzec. I zacytować inną pesymistyczną lekcję gramatyki – *Zdanie* Jerzego Jarniewicza:

Wiadomo już, że nie będzie tak, jak tego chcieliśmy

zdanie do rozebrania przez ucznia na lekcji gramatyki
czy odnajdzie ukryty w nim podmiot
i właściwie podkreśli okoliczniki
czy dostrzeże jak z jednego wyrasta drugie a potem
trzecie stwierdzenie które
jak schodki prowadzą
w dół ku coraz większej
zależności
czy odrywając słowo od słowa
odpowie poprawnie kto wie

czy zrozumie utknąwszy gdzieś w pół zdania że
nie będzie już tak jak tego chcieliśmy³⁶

Pierwsze zdanie utworu, ponura egzystencjalna konkluzja, okazuje się przykładem lekcyjnym. Te dwa porządki – życia i lekcji gramatyki – splatają się w wierszu nierozzerwalnie. Schodkowy wykres zdania prowadzi w dół (co podkreśla warstwa graficzna utworu), a kolejne sensy zdań składowych prowadzą do coraz bardziej przygnębiającego odkrycia na temat zależności człowieka od różnych czynników, nieosiągalności w życiu tego, czego się pragnie. „Odrywanie słów” może dać prawidłowe rozwiązanie³⁷, ale jest to rozwiązanie odbierające nadzieję. W finale wiersza nie chodzi już o mechaniczny „rozkład” zdania, ale o zrozumienie całości, pojęcie, że to zdanie stanowi kwintesencję egzystencji. Czy

³⁵ K. Karasek, *Poezje*, Wrocław 1994, s. 115.

³⁶ J. Jarniewicz, *Skądinąd (1977-2007)*, Wrocław 2007, s. 56.

³⁷ Nawet wersy „czy odrywając słowo od słowa / odpowie poprawnie kto wie” są dwuznaczne – mogą odnosić się i do treści zadania, i do niejasnej oceny jego wykonania. Czy uczeń odpowie poprawnie, kto wie (czyli znajdzie podmiot w zdaniu z „wiadomo”)? A może: kto wie, czy uczeń odpowie poprawnie?

człowiek może przyjąć ten fakt przed końcem „rozbioru”, „utknąwszy gdzieś w pół zdania”, mierząc się z trudnościami i widząc już, że jest źle, ale mając przecież nadzieję (która podobno umiera ostatnia)? Czy „uczeń” pozbędzie się złudzeń przed poznaniem finału, który stanowi ostateczny dowód, że „nie będzie już tak jak tego chcieliśmy” – bo wtedy po prostu nie będzie już żadnego dalszego ciągu zdania/życia?

Na gramatyce nie kończą się poetyckie lekcje polskiego. Trzeba nauczać także literatury. W centrum zainteresowania jest twórczość romantyków, traktowana w ramach „lekcji” jako punkt wyjścia do polemiki z tezami prezentowanymi w tekstach wieszczów. Ernest Bryll w wierszu *Lekcja polskiego – Słowacki* nie zgadza się z wizją Polski jako okrętu, z którym trzeba utonąć („Zbyt wielu szło pod wodę”³⁸), i z przekazywanym kolejnym pokoleniom narodowym „cierpiętnictwem” („Tam co dzień nurkują / nauczyciele – skrobać szkielety”). Proponuje twardszą linię postępowania: ojczyzna „czeka tych, co potrafią płynąć, zabić – nie mdlejących / u progu sypialni carskiej”. Z kolei polonista z wiersza Lekszyckiego *Jak zostałem romantykiem* wykorzystuje niespodziewane zastępstwo w cudzej klasie jako, zaprezentowaną z typową dla „poety-belfra” autoironią, szansę na przewartościowanie wymogów edukacyjnych:

Na szczęście nie nazywam
się Konrad, nie noszę imienia Kordiana i wcale nie muszę

brać tego wszystkiego do serca. Mam jednak coś z romantyków,
bo przychodzę na lekcję bez głowy, za to na lekkim kacu,
symuluję chorobę: kaszlę intensywnie w chusteczkę,
dręczą mnie także suchoty³⁹.

Magdalena Boczkowska zauważa: „poeta nie pretenduje [...] do roli nieomylnego nauczyciela, który wmawia uczniom, że »Słowacki wielkim poetą był«”⁴⁰. Wzorzec romantyczny i konradowsko-kordianowskie maski pedagog bez żalu porzuca na rzecz wejścia w konwencję sportowego widowiska. Szkolny romantyzm to coś, przed czym uczeń się broni („Obrona rywala nie lubi Słowackiego”), coś wyraźnie nieatrakcyjnego – nawet w dosłownym sensie atrakcyjności dla płci przeciwnej („a z Mickiewiczem nie poszłaby do łóżka żadna / z całego zastępu Wereszczakówien”). Piłkarskie metafory pozwalają

³⁸ E. Bryll, *Wiersze wybrane*, Kraków 1978, s. 66.

³⁹ P. Lekszycki, *Wiersze przebrane...*, s. 56.

⁴⁰ M. Boczkowska, *Codziennosc, wyobrazenia, metafizyka. Poezja na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim po roku 1989*, Katowice 2010, s. 114.

relacjonować trudną lekcję niczym mecz piłkarski, a równocześnie pokazują, że w takim wydaniu edukacja jest zaledwie grą. I to grą wprowadzie zespołową, ale nauczyciel i uczniowie występują w przeciwnych drużynach. W wydaniu Lekszyckiego z romantyzmu zostają zaledwie imiona bohaterów i brak rozsądku. Oraz „modna” wówczas gruźlica, tu na dodatek symulowana, żeby ukryć kaca i „suchoty” – nie te romantyczne, gruźlicze, z dramatycznym śladem krwi na chusteczce. Po prostu symulacja pozwala nauczycielowi zachować twarz skuteczniej niż bardziej adekwatne stwierdzenie: „Ale mnie suszy!”⁴¹.

W wierszu *Wrzesień* Stanisława Barańczaka⁴² odbywa się nietypowa, prowadzona w „grupie złożonej z Mulata, Japonki, dwojga Anglosasów, / nowojorskiego Żyda i kalifornijskiej Irlandki”⁴³, lekcja polskiej literatury. Sygnały zawieszenia wykładowcy między znanym a nowym dostrzec można na każdym kroku. Poza barierą języka, która sprawia, że czytająca fragment *Ody do młodości* Japonka „podejmuje czytanie, / brnąc po kostki przez Bałtyk spółgłosek”, ujawniają się i inne różnice – na przykład fakt, że nie można otworzyć okna, trzeba sobie wytłumaczyć zaawansowaną technologią: „(klimatyzacja)”, a uwagę: „W promieniu / co najmniej mili” należy uzupełnić przekładem na oswojony system metryczny: „(1609,31 m)”⁴⁴. Lekcja okazuje się pretekstem do rozmyślań nad kondycją imigranta wrzuconego w sytuację nauczania obcokrajowców polskiego romantyzmu. Już w trzecim wersie przywołany zostaje fragment *Ody do młodości* wyrwany z kontekstu i na dodatek zawierający zdrobnienie: „goniąc za żywiołkami drobniejszego płazu” – taki cytat wyraźnie wzmacnia absurdalność sytuacji imigranta tłumaczącego w Ameryce wiersz Mickiewicza międzynarodowej grupie. Ostatnie dwa wersy („jeszcze przez dobre pięć minut oprócz niego nie będzie nikogo, / kto by wiedział, co znaczą słowa »spólny łańcuch« oraz »ziemskie kolisko«”) nie tylko podkreślają „elitarną” osobność Polaka w Ameryce („dobre pięć minut” to zapewne nie tylko potoczne określenie czasu, lecz także jego wartościowanie: jeszcze pięć dobrych minut, minut zachowywania dla siebie jakiegoś sekretu), ale mogą też sugerować, że nawet jeżeli za pięć minut słownikowe znaczenie słów stanie się dla studentów jasne, to pozostanie dla nich niedostępne stojące za słowami skomplikowane polskie

⁴¹ Zob. analizę porównawczą wierszy *Jak zostałem romantykiem* Lekszyckiego i *Wrzesień* Barańczaka: K. Czaja, *Jak „sprzedać” romantyzm innej drużynie. Dwa wiersze o szkolnych próbach transferu*, [w:] „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, t. 5: *Adaptacje II. Transfery kulturowe*, red. W. Hajduk-Gawron, Katowice 2015, s. 361-374.

⁴² Por. K. Czaja, *Jak „sprzedać” romantyzm...*; K. Czaja, *Studia o poezji – poezja o studiach. Uniwersytet w wybranych utworach współczesnych*, [w:] *Mędrzec, filozof, humanista... czyli uczony poprzez wieki*, red. E.L. Polańska, P.M. Siewierska, T. Siewierski, Lublin 2013, s. 129-137.

⁴³ S. Barańczak, *Wiersze zebrane*, Kraków 2007, s. 299.

⁴⁴ Wyjaśnienie tej odległości jako dystansu między salą wykładową a mieszkaniem, w którym czekała na wykładowcę żona, proponuje Clare Cavanagh, tłumacząc także kontekst powstania utworu. Zob. *Stanisław Barańczak 13 XI 1946-26 XII 2014*, przeł. I. Grudzińska-Gross, „Zeszyty Literackie” 2015 nr 1, s. 14-15.

doświadczenie. A w sytuacji wyjazdu na inny kraniec Ziemi, oderwania od wspólnoty i osamotnienia jakże ironicznie brzmieć musi dla imigranta Mickiewiczowskie wezwanie do solidarności i przekraczania geograficznych barier. Na dodatek omawiana jest akurat *Oda do młodości*, a wykładowca nie czuje się już młody: „Skończyło się, dawno temu. Co? Młodość”. Tadeusz Nyczek stwierdza: „Nawet młodość jest niczym, bo dla tego, kto rozumie słowa *Ody do młodości*, samej młodości też już nie ma”⁴⁵.

Mimo wskazania odmienności obu światów pojawia się tu element nadziei. Piotr Michałowski zauważa: „Profesja harwardzkiego wykładowcy literatury polskiej zakłada pewną przekładalność dwóch kultur i tradycji – także objaśnienia cudzoziemcom rodzimego romantyzmu z *Odą do młodości*”⁴⁶. I chociaż Krzysztof Biedrzycki słusznie stwierdza: „Zawsze pozostanie się kimś z „*tamtego świata*”, [...] kimś, kto pozostaje w kręgu wtajemniczonych w jakieś dziwne, egzotyczne doświadczenie”⁴⁷, to sytuacja z wiersza *Wrzesień* może równocześnie pełnić rolę terapeutyczną, o której pisze Michałowski:

Pierwszy tomik „emigracyjny” *Atlantyda* zawiera wiersze z czasu stanu wojennego napisane w Ameryce. Rozdźwięk tych dwóch okoliczności: czasu i przestrzeni, organizuje dwa przenikające się wątki: wspomnień z kraju i obrazów z Nowego Świata. Tę dwutorowość można postrzegać jako próbę przezwyciężenia podwójnej obcości – sytuacji przejściowej, czy stanu zawieszenia, gdy JUŻ straciło się swoje dotychczasowe miejsce, a jeszcze nie w pełni odnalazło nowe⁴⁸.

W wypadku wiersza *Wrzesień* sytuacja objaśniania dzieła polskiego wieszca stanowi pomost między „tam”, które jeszcze do niedawna było „tutaj”, a „tutaj”, z którym trzeba się dopiero oswoić, wraz z jego odmiennym systemem metrycznym, inną strukturą etniczną oraz oknem zamkniętym nie dla ograniczenia wolności, a przez wzgląd na klimatyzację. Sytuacja „lekcyjna”, uchwycona z dystansu, w trzeciej osobie, pozwala opowiedzieć utraconą młodość, nową rzeczywistość i samotność rzuconego w nią imigranta⁴⁹.

⁴⁵ T. Nyczek, *Strony obcości*, w: tegoż, *Emigranci*, Londyn 1988, s. 134. Krzysztof Biedrzycki w kontekście wiersza *Druga natura* (także z tomu *Atlantyda*) zauważa, że wiek to kolejna warstwa wyobcowania, bo „zawsze jest się wygnańcem skądś, choćby z lat utraconej młodości” (K. Biedrzycki, *Świat poezji Stanisława Barańczaka*, Kraków 1995, s. 200).

⁴⁶ P. Michałowski, „*Szkoda, że cię tu nie ma*”. *Obcość i zdomowienie w poezji Stanisława Barańczaka*, [w:] „*Obchodzę urodziny z daleka...*” *Szkice o Stanisławie Barańczaku*, red. J. Dembińska-Pawelec, D. Pawelec, Katowice 2007, s. 107.

⁴⁷ K. Biedrzycki, *Świat poezji...*, s. 172.

⁴⁸ P. Michałowski, „*Szkoda, że cię tu nie ma*”..., s. 101.

⁴⁹ Por. A. Poprawa: *Od Ody do doświadczenia. Wrzesień Stanisława Barańczaka*, „Warsztaty Polonistyczne” 1998, nr 1, s. 94-99.

Czytanie cudzych tekstów to ważny element lekcji⁵⁰, ale poeci wykorzystują metaforę lekcyjną także w refleksji nad pisaniem. Pod względem bariery między uczącym i uczniami nieco podobna do *Jak zostałem romantykiem* i *Września* jest *Lekcja poezji* Lipskiej. Wprawdzie w tym wypadku lekcja nie odbywa się zgodnie z planem, bo chodzi o spotkanie autorskie – czytanie wierszy w sali gimnastycznej, która nie okazuje dla poezji przytulnym miejscem („Nieprzychylny zapach potu. / Łuszczy się wiejskie popołudnie”⁵¹). Jednak i tu tematem jest brak porozumienia, tym razem wobec różnych doświadczeń generacyjnych i odmiennych oczekiwań wobec „sztuki”. „Dziwactwo z tą poezją” – podsumowuje poetka nastawienie słuchaczy i zamiast „dydaktycznego” sukcesu w propagowaniu poezji wynosi z „lekcji” świadomość, że jej świat (polityka, filozofia, miłość i twórczość) oraz świat młodych słuchaczy (rozrywka i cyfrowość) zupełnie do siebie nie przystają:

A ja jeszcze o kłusownikach epoki
pułapkach ontologii
wulgarnym żwirze miłości
i o innych zawrotach głowy.

A oni pytają czy znam
Poker Texas
i czy zaloguję się z nimi
na następne spotkanie.

Podobne przykłady podają Antoni Pawlak (w wierszu *Lekcja poetyki* poeta spodziewa się po studentce ważnej analizy swojego wiersza, a słyszy tylko pytanie: „czy pan zawsze pisze / takie smutne wiersze”⁵²) i Zagajewski (*O tym jak 27 marca 1972 roku 19 studentów pod kierunkiem doktora Prokopa analizowało mój wiersz* Miasto). Drugi z autorów udowadnia też – na przykładzie próby wykładu o Josifie Brodskim (*Temat: Brodski*) – że szkolna retoryka nie potrafi oddać sedna poetyckiej twórczości. Wprawdzie proponowany wywód na temat rosyjskiego twórcy nie dotyczy suchych faktów, lecz próbuje iść pod prąd podręcznikowej biografii, ale schematyczny rejestr lekcyjnych fraz ściera się tu z głębią

⁵⁰ Omówione wiersze nie wyczerpują możliwych „gier” z lekturami szkolnymi w poezji. Wystarczy przypomnieć choćby *Warszawiankę* Karaska, w której „Cezary Baryka” tak bardzo różni się od idealisty z powieści Żeromskiego, że przesłuchiwany student nie jest w stanie „rozpoznać go z obowiązujących lektur szkolnych” (*Określona epoka. Nowa Fala 1968-1993*, red. Tadeusz Nyczek, Kraków 1994, s. 65-67). Z kolei Lekszycki drugą część tomu *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*, w której wielokrotnie odwołuje się do klasyków literatury, tytułuje *Lektury obowiązkowe*.

⁵¹ E. Lipska, *Drzazga*, Kraków 2006, s. 17.

⁵² A. Pawlak, *Akt personalny. Wiersze z lat 70., 80., 90.*, Gdańsk 1999, s. 153.

znaczeń, które powinny zostać przyswojone: „Proszę zapisać: urodzony w maju / w wilgotnym mieście (stąd motyw: woda)”⁵³, „Proszę pamiętać: ironia i ból”. Finał wiersza to przyznanie, że szkolny język przegrywa w obliczu wielkiej poezji:

ale, proszę państwa – cierpliwości,
zaraz kończymy – naprawdę nie wiem,
jak przekazać tamto: tę prawie czułość,
i uśmiech, nieomal nieśmiały,
moment wahania, miękkość,
krótką przerwę w argumentacji.

A jednak częste są też skuteczne „lekcje” związane z pisanem wierszy, pożądaną wizją poezji i jej związkami z egzystencją⁵⁴. Tomasz Majeran cały tomik *Koty. Podręcznik użytkownika* konstruuje w formie kolejnych lekcji, w których przewrotnie nawiązuje do klasyki polskiej literatury. Z kolei *Lekcja poetyki* Brylla jest mniej autotematyczna, a mocniej interwencyjna – upadek poezji to upadek ostatniego bastionu wobec „choroby języka”⁵⁵. *Lekcja liryki* Jacka Bierezina okazuje się lekcją życia (splot edukacji, poezji i egzystencji pojawia się wprost w metaforze „Naucz się wreszcie liryki pozoru”⁵⁶), ale sformułowaną przewrotnie, bowiem zawarte w niej rady, czytane wprost, skłaniałyby do rezygnacji – w liryce i w życiu – z miłości („nie ucz się wschodów słońca w czyichś włosach”), nadziei („filozofia nadziei to gra wyobraźni”) i odwagi („Naucz się wreszcie uległości źrenic / by nie przeczyły oczy kiedy usta w strzępach”), które zastąpić miałyby podporządkowanie („Potwierdzaj co kazano Rób co powiedziano / Odgaduj zamysł Wyprzedzaj zamiary”) i konformistyczne usytuowanie się w realiach („Pamiętaj są handlarze i są sprzedawani”).

Mieczysław Jastrun w *Pierwszych lekcjach* jako „pierwsze lekcje” określa zmagania z pisanem na początku twórczej drogi („Pod lampą naftową gryzmołeś pierwsze lekcje / Pełne gwiazd jadowitych Króla Ducha i Nietoty”⁵⁷), a próby szukania inspiracji u wielkich poprzedników postrzega jako „ich lekcje” („Na nic ich lekcje”). Karasek proponuje *Lekcję liryki* – ale poza tytułem wiersz nie nawiązuje do szkolnego języka czy edukacyjnej sytuacji.

⁵³ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane...*, s. 242-243.

⁵⁴ Metafora lekcyjna może jednak także obnażać słabość tekstów „użytkowych”. Na przykład Karasek demaskuje pustosłowie rządzących w *Lekcji retoryki* (*Określona epoka...*, s. 189-190).

⁵⁵ E. Bryll, *Lekcja polskiego – Słowacki*, <http://bryll.pl/sciaga-dla-licealistow/lekcja-polskiego-slowacki/>, <http://bryll.pl/sciaga-dla-licealistow/lekcja-polskiego-slowacki/> [data dostępu: 20.10.2015].

⁵⁶ J. Bierezin, *Lekcja liryki*, Łódź 1972, s. 34.

⁵⁷ M. Jastrun, *Poezje zebrane*, t. 1, Warszawa 1984, s. 338-339.

Inaczej jest w *Lekcji polskiego* Jacka Podsiadły. Wykorzystana zostaje tu traumatyczna scena z lekcji szkolnej:

Zająknął się, chrząknął, spiekl raka.
Zabłądził we własnym języku.
Nauczycielka patrzy wyczekująco; daremnie;
słowa uciekają przed nim, pierzchają jak dzikie stworzenia.
Byłem uczniem, już wtedy nie znajdować słów przynosiło wstyd⁵⁸.

Sytuacja ucznia, który na lekcji języka polskiego musi mówić, bo mu każą, zestawiona zostaje z kondycją poety. Skoro „już wtedy nie znajdować słów przynosiło wstyd”, to wspólne są – mimo różnicy zaawansowania i okoliczności – obowiązki pracy w słowie. I chociaż poecie nikt nie może „kazać” tworzyć zgodnie z podstawą programową („Dziś słów już dobierać mi nikt nie każe”), to jego udziałem są wewnętrzne językowe zmagania. Chce uwolnić się od słowa („Stoję w oknie, już prawie nie uprawiam poezji”), ale wie, że nadejście nocy może udaremnić jego plany, porwać go w wir „pieśni”. Modli się o sen, który „stąpi” poetyckie ostrze:

Niech ułoży na dziąsłach nieostre narzędzie języka.
Niech słowa jak noże połyka.
A jeśli to nie wystarczy, jeśli
noc mnie zaprosi do pieśni,
niemotę, ślepotę, głuchotę na mnie ześlij.

Lekcje polskiego – od kaligrafii przez gramatykę i literaturę aż po poetykę – służą w poezji rozliczeniom z „wichurą dziejów”, miłością, zniewoleniem, rozczarowaniem, twórczością własną lub cudzą. I niejednokrotnie okazują się równocześnie lekcjami historii, choćby w utworach *Pan Cogito. Lekcja kaligrafii* Herberta czy *Lekcja z polskiego...* Koziół. Są jednak także takie wiersze, które właśnie lekcje historii wykorzystują w tytule, sytuacji, metaforze.

⁵⁸ J. Podsiadło, *Wiersze zebrane*, Warszawa 2003, s. 278.

Lekcja 2: historia

Czasami trudno zdecydować, czy „uczestniczy się” w lekcji polskiego czy historii. Współgranie obu szkolnych przedmiotów – w ramach równocześnie innego połączenia: „fuzji dyskursu i ciała”⁵⁹ – dramatycznie wybrzmiewa w finale tekstu Karaska *Z listu Bertolda Brechta do syna* (z tomu *Prywatna historia ludzkości*, 1978):

Ucz się tropić ziarno krwi na kartkach podręczników historii i gramatyki, w szczelinach pomiędzy zdaniami nieregularnego wiersza, w szczelinach pomiędzy słowami. Ucz się czytać z jej obecności i nieobecności ślady kół historii. Trzask łamanych kości i krzyk torturowanego zdania, które nabiegło krwią⁶⁰.

Także *Lekcja* Wisławy Szymborskiej wykorzystuje oba szkolne przedmioty. Edward Balcerzan w kontekście tego utworu zauważa: „Gdy wiersz przemawia polszczyzną ćwiczeń lekcyjnych, natychmiast jednoznaczność prozy tak się spiętrza i wieloformuje, że przeistacza się w najkunsztowniejszą poezję; na przykład: lekcja z gramatyki nakłada się na lekcję z historii i tworzy się zaskakujący »węzeł« stylistyczny [...]”⁶¹. To nałożenie występuje od pierwszych wersów: „*Kto co* Król Aleksander *kim* czym mieczem / przecina *kogo co* gordyjski węzeł”⁶². Odmiana przez przypadki oraz wyjaśnienie frazeologizmu „węzeł gordyjski” łączy się z opowieścią o postaci historycznej i zwycięstwie siły nad filozofią, żołnierskiego okrucieństwa nad refleksją mędrców. Ostentacyjna deklinacja nie tylko pokazuje szkolny kontekst uczenia o dziejach świata, ale zaciera też różnicę między człowiekiem i rzeczą, skoro za każdym razem trzeba się zastanowić, czy dany element to „ktoś” czy „coś”. To zatarcie najmocniej wybrzmiewa w wersach finałowych, w których ludzie to „węzełki”:

Dość. Spojrzał król spod pióropusza,
na konia wsiada, w drogę rusza.
A za nim w trąb trąbieniu, w bębnieniu bębenków
kto co armia złożona z *kogo czego* z węzełków
na *kogo co* na bój.

Anna Węgrzyniakowa tak podsumowuje przedstawione w *Lekcji* mechanizmy rządzące historią (także tą szkolną) oraz pamięcią o niej:

⁵⁹ D. Pawelec, *Świat jako Ty...*, s. 145-146.

⁶⁰ K. Karasek, *Święty związek. Wybór wierszy*, Warszawa 2007, s. 108.

⁶¹ E. Balcerzan, *W szkole świata*, „Teksty Drugie” 1991, nr 4, s. 41.

⁶² W. Szymborska, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, s. 65.

Zwycięski wódz przechodzi do historii jako bohater, potomni stawiają mu pomniki. Na lekcjach historii nie mówi się o krwawych „węzłkach” (poległych w boju) i cenie zwycięstw. Takie myślenie nasuwa parodia bohaterskiego tematu, której służy wzór deklinacji („*Kto co Król Aleksander kim czym mieczem*”) i subtelna karykatura teatralnej postaci króla, karykatura idei wodzostwa [...] ⁶³.

Dorota Wojda również zwraca uwagę na „węzłki”:

W tym wypadku dochodzi do synekdochicznego zastąpienia słowa „żołnierze” wyrazem „węzłki” (jako zawiniątka, ekwipunek), który w tym kontekście oznacza coś, co przecina się mieczem. Odwróceniu ulega wymowa tradycyjnej opowieści, bowiem zwraca się tu uwagę na ambiwalencję czynów dokonywanych stanowczo i brutalnie. Proces przenoszenia znaczeń jest zresztą dwustronny. Skoro węzelek to żołnierz, a żołnierz to człowiek – wers: „Było stu filozofów – żaden nie rozplątał” przestaje odnosić się jedynie do węzła gordyjskiego. W ten sposób mowa jest też o wyborze między rozwiązywaniem sprzeczności natury ludzkiej poprzez jej uśmiercanie lub poprzez obejmowanie refleksją ⁶⁴.

Podobną lekcję z historii klasycznej wyciąga Jacek Kaczmarski w tekście z 1979 roku zatytułowanym właśnie *Lekcja historii klasycznej*. Refren złożony z cytatów z pamiętników Cezara i frazy „*Ave, Ceasar, morituri te salutant*” ⁶⁵ rozdziela zwrotki pełne wojennego okrucieństwa („Gniją wzgórza galijskie w pomieszaney krwi”, „Pozwól, Cezarze – gdy zdobędziemy cały świat – / Gwałcić, rabować, sycić wszelkie pożądanja”). Cezar nie zabrania okrucieństwa, zajęty pisaniem pamiętników („A Juliusz Cezar pisze swoje pamiętniki”, „A Juliusz Cezar – milcząc – zabaw nie zabrania”, „A Juliusz Cezar ćwiczy lapidarność stylu!”). W wywiadzie bard ironicznie wskazuje różnicę między historią klasyczną a XX-wieczną (co ciekawe, oprócz Cezara wymienia właśnie bohatera *Lekcji Szymborskiej*):

[...] to jest taka historiozofia na poziomie licealnym, z pewnymi odniesieniami do współczesności, do tego totalitarnego podboju świata, którego dokonywał Cezar, a którego za naszych czasów usiłowali dokonać komuniści. Jest to paradoks historiozoficzny, że człowiek odpowiedzialny za podbijanie ludów i przelew krwi, za gwałty i grabieże, przechodzi do historii jako pamiętnikarz, zimną łaciną opisując to, czego dokonał. Z tym że oczywiście tu jest pewne nadużycie. Bo jednak podboje Aleksandra Macedońskiego czy Juliusza Cezara były podbojami cywilizacyjnymi, podczas gdy podboje współczesne, komunistyczne czy faszystowskie, były podbojami barbarzyńskimi. Jeśli to pociesza ofiary, to trzeba gwoli prawdy zaznaczyć ⁶⁶.

⁶³ A. Węgrzyniakowa, *Nie ma rozpusty większej niż myślenie. O poezji Wisławy Szymborskiej*, Katowice 1996, s. 21.

⁶⁴ D. Wojda, *Milczenie słowa. O poezji Wisławy Szymborskiej*, Kraków 1996, s. 77-78.

⁶⁵ J. Kaczmarski, *Antologia poezji*, Warszawa 2012, s. 165.

⁶⁶ *Za dużo czerwonego (2)*, z Jackiem Kaczmarskim rozmawia Jolanta Piątek, „Odra” 2002, nr 1, s. 61-62.

Poezja dostarcza również dowodu na to, że Cezara faktycznie pamięta się jako autora pamiętników. W ponad pół wieku wcześniejszym, pochodzącym z wydanego w 1926 roku tomu *Słowa we krwi* wierszu *Nad Cezarem* Tuwima znane z łacińskich czytanek fragmenty *O wojnie galijskiej* (w tym frazy, które wykorzystał Kaczmarek, choć tu bez dodania okrzyku idących na śmierć gladiatorów) wywołują tęsknotę za utraconym czasem bez troski, niedocenianym, gdy trwał („A dzisiaj każda twa karta / Słodkim wspomnieniem rani”⁶⁷), pozwalają ukazać kontrast między „wtedy” i „teraz” – a powiernikiem jest właśnie Cezar⁶⁸. Rozdzźwięk między przekazami dotyczącymi okrutnych czynów a zapisanym w kulturowej pamięci wizerunkiem staje się też udziałem starożytnych bogów w *Lekcji antyku* Adama Ważyka. Kontemplacja posągów pozwala dostrzec rozdzźwięk między harmonijnymi, jasnymi wizerunkami a znanymi z mitów działaniami bóstw:

rysy ich kłamią przez całą wieczność
jeżeli mity nie kłamią
gdzie są ich zbrodnie
jeżeli mity nie kłamią?⁶⁹

W poezji ważne okazują się też lekcje, których... nie było. W wierszu *A myśmy biegle* Lipska, metaforyzując dziecięcą nieświadomość swojego pokolenia w chwilach decydujących o losach świata („A myśmy biegle przez trawniki / gdy rozstrzygały się losy historii”⁷⁰), korzysta z lekcyjnej metafory: „Nie słyszeliśmy strzałów. / Zamiast historii była gimnastyka”. W mniej „zaangażowanym”, wręcz intymnym utworze *Gniazdo* Jarniewicz przedstawia sytuację mierzenia się rano z odbiciem w lustrze („nieopierzona godzina / stajesz przed lustrem”⁷¹). Odbicie pokazuje kogoś niezdefiniowanego – wątpliwości budzi nawet płć („ani mężczyzna ani kobieta”) i formy ją określające zmieniają się w kolejnych fragmentach („widząc cię nagiego // jakbyś przed chwilą zdarła”). Z kolei wersy dotyczące rany na ciele obnażają iluzoryczność istnienia bohatera/bohaterki. Postać zlewa się z odbiciem do tego

⁶⁷ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 1..., s. 355-356.

⁶⁸ „Cytowane jakby automatycznie frazy łacińskie pełnią rolę magicznych zaklęć. Łacina jest językiem lepszego świata młodości. [...] Znamienne, że w drugiej części utworu zmienia się funkcja cytatów z Cezara. Łączą się one ściśle ze znaczeniem pozostałych składników wypowiedzi, nie stanowią już osobnej całości” (W. Ligęza, *Tuwim i Wierzyńskiego wiersze o szkole*, [w:] *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*, red. I. Opacki, Katowice 1978, s. 191, 192).

⁶⁹ A. Ważyk, *Wiersze wybrane*, Warszawa 1982, s. 232.

⁷⁰ E. Lipska, *Utwory wybrane (1967-1984)*, Kraków 1986, s. 86.

⁷¹ J. Jarniewicz, *Skądinąd...*, s. 146. W innym wierszu tego poety nawiązanie do szkolnictwa pojawia się podtytuł: *Ekskrementy (Wykłady z historii)*, a historia powiązana zostaje z... trawieniem: „Jak każdy żywy organizm świat trawi, żeby żyć. / Powolne ruchy jego jelit nazywamy perystaltyką, / czyli historią, której towarzyszy smród, / w piśmiennictwie zwany też duchem czasów” (tamże, s. 34).

stopnia, że pod zerwanym plastrem pojawia się „warstewka srebra / lub aluminium” (niczym na „zranionym” lustrze). Jednak równocześnie rana – tak jak tytuł utworu – odsłania podobieństwo człowieka do ptaka („ślad bardzo powoli / porastający pierzem”), by w końcu jeszcze mocniej podkreślić brak tożsamości, brak poczucia związku tej postaci z samą sobą („blizny / na cudzym ciele”). Finał wiersza daje pozorne uspokojenie: można spokojnie poświęcić się obserwacji odbicia, nie trzeba wychodzić z „gniazda”:

nie ma pośpiechu
dziś odwołano lekcje

z historii

Ten poranny stan zawieszenia, bycia „poza sobą”, poza ograniczeniami płci, gatunku i historii, wręcz poczucie nieistnienia poza własnym odbiciem, daje poczucie wolności i beztroski niczym u pisklęcia w gnieździe. Równocześnie jednak odwołanie „lekcji z historii” nie daje szansy na wypełnienie tego odbicia treścią – historią (wielką, polityczną i kulturową, albo małą, osobistą), która mogłaby wyjaśnić, skąd te blizny, i złożyłaby się na jakąś podmiotową tożsamość. Ale być może historia ta jest po prostu zbyt bolesna i faktycznie należy cieszyć się z przełożenia lekcji „nauczenia się” samego siebie⁷²?

Pragnienie ucieczki przed lekcjami historii nie dziwi w kontekście ukazanych przykładów. Historia klasyczna to dzieje okrucieństwa i zakłamania, ale historia narodowa też zostawia ślady – wystarczy przypomnieć przywołane w rozdziale drugim wojenne „lekcje historii” na trzepaku (*Dzieci mroku* Bogusławy Latawiec) i „szkielet w szafie” udzielający „wymownej lekcji historii” (*Pochwała szkieletu w szafie* Artura Międzyrzeckiego). W tomiku *Echa* Wojciecha Bonowicza już pierwsza lekcja okazuje się trudna do zniesienia, prowokuje do prób zaklinania rzeczywistości, która – skoro dotyczy faktów z przeszłości – nie zacznie przecież nagle wyglądać inaczej niż tragicznie:

„Ilu ludzi zginęło w Oświęcimiu?”,
spytała pani.

Skuliłem się i modliłem w duchu

⁷² Odwołanie lekcji to i tak delikatny sposób uniknięcia ich. W wierszu *Kabina Miłości* Mariusza Grzebalskiego jedno ze szkolnych wspomnień brzmi: „Lubiłem lekcje historii, / ale któregoś dnia Cygan Babaj / znokautował nauczyciela za postawienie lufy”. Równie „interesująco” przedstawiają się w tym utworze lekcje geografii: „Siedzieliśmy na geografii, patrząc jak za oknem / Jakóbczyk goni matkę z nożem w ręce” (M. Grzebalski, *Kronika zakłóceń (1994-2010)*, Wrocław 2010, s. 171-172).

żeby było ich
jak najmniej⁷³.

Pierwsza lekcja

Wojenne zniszczenia i ofiary ukazują w lekcyjnej metaforze również M. Jastrun i jego syn Tomasz w – również omówionych w rozdziale drugim – utworach *Lekcja* i *Lekcja historii narodowej*. W pierwszym z wierszy uczniowie, którzy zginęli, od lat nawiedzają nauczyciela („W ławkach siedzą uczniowie / Bez głów z kadłubami zwęglonymi”⁷⁴). W drugim ojciec zostawia rodzinę i idzie walczyć – a nawet jeśli finał tej opowieści, stylizowanej na treść lekcji historii, jest nieznany („Nie wiemy czy zginie / Nie wiemy jaki będzie los jego syna”⁷⁵), to ostatni wers kieruje interpretację w stronę „historii narodowej” pełnej ofiar („– Czy są jakieś pytania – / Podniósł się las płonących rąk”). Pawlak łączy szkolną sytuację i szkolną metaforę w wierszu *Lekcja historii; Gdańsk, 1970*:

dwa lata temu dowiedziałem się
że istnieją Żydzi że Jędrak
(siedział dwie ławki przede mną
i podrzucał ściągę z matmy) jest obcy
w tej klasie
w tej szkole
w tym mieście
w tym kraju⁷⁶

Chociaż nauka odbywa się w klasie i Jędrak kojarzony jest z sytuacjami mającymi miejsce w czasie lekcji, to edukacja wiąże się z sytuacją polityczną, a nie treścią podręcznika. Klasa i szkoła stanowią mniejsze elementy integralnie połączone z dużym systemem (miasto, kraj). Kolejny po 1968 roku „temat lekcji” w tym utworze to wydarzenia grudniowe roku 1970 („zaczaił się wielki owad / czołgu”), a wiersz kończy się zapowiedzią, że kiedyś może nastąpić egzamin – „egzaminu z historii / mojego kraju”.

Kaczmarek pokazuje z kolei, że polska historia już dawniej była trudną lekcją. Pełen szkolnych metafor tekst *Zesłanie studentów* przedstawia losy młodzieży skazanej na syberyjską katorgę i zawiera między innymi wersy: „Śpi – kto spać może po drodze / Trudnej

⁷³ W. Bonowicz, *Echa*, Wrocław 2013, s. 22.

⁷⁴ M. Jastrun, *Poezje zebrane*, t. 2..., s. 24.

⁷⁵ T. Jastrun, *Promienie błędnego koła*, Kraków 1980, s. 69.

⁷⁶ A. Pawlak, *Akt personalny...*, s. 182.

jak lekcja historii”⁷⁷. Wobec traumy ucznia z *Pierwszej lekcji* Bonowicza oraz innych „lekcyjnych” opowieści z dziejów Polski i świata aż trudno się dziwić Krzysztofowi Jaworskiemu, że w wierszu *Oddającym życie dla dobra ludzkości* – wbrew tytułowi, który zapowiadałby raczej wiersz pochwalny – pyta:

Oddający życie dla dobra
ludzkości, czy musicie sprawiać
żeby lekcje historii były takie
smutne⁷⁸?

Poznanie dziejów Sokratesa wywołuje u dziecka płacz i utratę apetytu – przy czym moc tych cierpień rozbraja zestawienie ich z faktycznie tragicznym losem samego filozofa oraz potoczna skarga, zdradzająca niezbyt długi wpływ opowieści na samopoczucie ucznia („w ogóle dwa dni miałem się fatalnie”). Refleksja prowadzi do żartobliwej puenty będącej oskarżeniem oddających życie bohaterów:

To samo na lekcjach religii.
Czy tak ma wyglądać
szczęśliwe dzieciństwo, o które walczymy?

Warto zauważyć, że metafor wykorzystujących lekcje religii (może dlatego, że przez długi czas zajęcia te odbywały się poza szkołą) nie ma w poezji tak wielu – a jeśli już, to wbrew edukacyjnym diagnozom Jaworskiego nauki nie są aż tak przykre⁷⁹.

Lekcja 3: religia

Najwyrazistszy przykład lekcji religii w poezji stanowią wielokrotnie już przywoływane teksty Jana Twardowskiego (i z Twardowskim związane, czyli *Lekcje religii z księdzem Twardowskim* T. Jastruna)⁸⁰. Poeta-kapłan prezentuje wprawdzie czasami

⁷⁷ J. Kaczmarek, *Antologia poezji...*, s. 133. Utwór ten zostanie omówiony dokładniej w kolejnym rozdziale.

⁷⁸ K. Jaworski, *Drażniące przyjemności...*, s. 65.

⁷⁹ Traumatyczne wspomnienia z salki katechetycznej oraz bolesne związki nauczanych tam treści z wielką historią i pojedynczą biografią, pojawiające się *Lekcjach religii* Jerzego Kronholda (tom *Epitafium dla Lucy*, 2012), należą raczej do wyjątków (zob. J. Kronhold, *Wiersze wybrane*, Kraków 2014, s. 162-164).

⁸⁰ Por. K. Czaja, *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(tajemnica) w poezji księdza Jana Twardowskiego*, [w:] *Słowo, doświadczenie, tajemnica*, red. J. Kempa, M. Gigłok, Katowice 2015, s. 125. Jako przykład niepochozący z poezji Twardowskiego wskazać można dwa finały tomiku *Ody* Karaska: *Final (lekcja*

katechezę prowadzoną źle, ale tylko po to, by ukazać, że taka wersja nauczania religii nie podoba się Bogu. Twardowski wykorzystuje w tym celu wizytację (jakże inaczej użytą niż w *Hospitacjach* Lekszyckiego). Początek wiersza *Wizytacja* brzmi niczym relacja z lekcji wzorowo wpisującej się w założenia „systemowe”:

Dzieci usiadły w ławkach
ostrzono ołówki do religii
za oknami stukał trójwymiarowy choć ogładzony deszcz
jak piechota wyćwiczonych aniołów
ksiądz czarny jak kos tylko bez żółtego dzioba
rozwiązywał spadochron mózgu
podlizywał się swemu sumieniu⁸¹

Już w tym fragmencie język zdradza ironiczne podejście do takiego nauczania. Dzieci przypominają karną armię, ostrząc „ołówki do religii” niczym broń do walki. Ksiądz wyposażony jest w „spadochron mózgu”, co batalistycznie również wpisuje go w militarne wątki desantu, ale równocześnie sugeruje myślenie w granicach bezpieczeństwa, bez wychodzenia poza schemat. I nawet deszcz okazuje się „ogładzony” i podporządkowany wojskowemu drylowi niczym „piechota wyćwiczonych aniołów”. Takie zderzenie języka wojny z językiem katechezy sygnalizuje, że coś jest nie w porządku – ale i tak nietatwo przewidzieć ciąg dalszy:

wszystko byłoby jak najlepiej
tylko nagle weszła Matka Boska
załamała ręce nad sucharkiem katechizmu

Szkolną „wizytatorką” okazuje się Matka Boska, a tak przekształcona sytuacja rodem z lekcji pozwala Twardowskiemu na zaznaczenie, jak religia prowadzona w szkole wyglądać

chrześcijańska) i *Final (Lekcja pogańska)* (K. Karasek, *Ody*, Sopot 2009, s. 45-46). W pierwszym pojawia się apostrofa do Boga chrześcijańskiego, w drugim patrona dla poezji szuka się wśród postaci mitologicznych. Sam poeta tak tłumaczy decyzję o dwóch zakończeniach zbioru: „Religijność poety jest, jak byśmy nie chcieli, zlepkiem, mieszanką, syntezą elementów: symboliki (chrześcijaństwo) jak i mitopeiki (pogaństwo). Synkretyczny zapis znosi te granice” (*Od autora*, [w:] tamże, s. 49). Do wyrażenia nieortodoksyjnego podejścia do religii metaforę „lekcji” wykorzystuje w piosence Andrzej Sikorowski, tłumacząc, że prawdziwa religia to miłość i braterstwo, a nie „taca i rewia pacierzy” (*Lekcja religii*, sł. Andrzej Sikorowski, album *Sprawa rodzinna*, 2010, http://www.andrzejsikorowski.pl/p.php?zaw=komponenty&id_kom=piosenki&id_piosenki=40&t=m [data dostępu: 21.10.2015]).

⁸¹ J. Twardowski, *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2006*, Warszawa 2007, s. 322.

nie powinna⁸². Dopelnieniem wyrażonych w wierszu poglądów na nauczanie może być inna wizytacja – ta podczas lekcji przyrody z utworu *W klasie*:

piszcza wyją głośno chrapią
książkę do religii drapią.

Nagle sfrunął anioł biały
mówi – lubię te kawały⁸³.

O ile w *Wizytacji* Matka Boska załamywała ręce nad lekcją z pozoru poprawną, tak tutaj anioł chwali uczniowskie zachowania, powszechnie uchodzące za godne potępienia. Najwyraźniej w poezji Twardowskiego nadmierna sztywność jest większym pedagogicznym grzechem niż nadmierna pobłażliwość. Warto zauważyć, że w wizji poety-kapłana szkolna religia to zaledwie początek poznawania Boga – dopiero poza oficjalną edukacją można faktycznie się do Niego zbliżyć. Tak jest w wierszu *Pożegnanie szkoły*, w którym ksiądz próbuje pogodzić się z własną nieważnością, pocieszając się, że jego byli uczniowie pogłębią wiarę: „Bóg będzie dla was rósł, / a ja się będę dla was zmniejszał”⁸⁴. To dla katechety kolejna lekcja pokory wobec tego, co naprawdę ważne – ale i kolejne przypomnienie o przemijaniu („śmierć, co uciszy nam nazwisko, / o Bogu nam przypomni wszystko”).

Problemem pojawia się natomiast, gdy katecheza wkracza na teren innych przedmiotów. Jarniewicz w *Tajemnicy* prezentuje specyficzną lekcję biologii. Pozornie wszystko się zgadza:

moja dwunastoletnia córka poznała
tajemnicę życia
na lekcji biologii
w ciągu niespełna 45 minut⁸⁵

Jednak kolejna strofa ukazuje przemieszanie stosowanych rekwizytów – a w związku z tym przekazywanych uczniom treści i światopoglądu:

⁸² Pisząc o *Wizytacji*, Marek Karwala przypomina jedną z anegdot Twardowskiego: „Pewien ksiądz, doktor teologii, przyszedł w zastępstwie katechety na lekcję religii do przedszkola. Dotykał rękoma główkę dzieci i mówił: – Pamiętajcie na całe życie: Bóg jest transcendentálny” (M. Karwala, *Metafizyka oczywistości. O poezji ks. Jana Twardowskiego*, Kraków 1996, s. 38).

⁸³ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 624.

⁸⁴ Tamże, s. 153-154.

⁸⁵ J. Jarniewicz, *Rzeczy oczywistość*, Łódź 1992, s. 62.

wtedy to
nauczycielka odkryła przed dziećmi
tabernakulum kupione w czasie
i każde mogło zajrzeć do środka.

Bardziej niż same lekcje katechezy negatywnie wypadają w poezji związane z religią szkolne uroczystości. Miałość i sztuczność klasowej wigilii dwukrotnie demaskuje Łukasz Jaroś. We fragmencie utworu *Cięcia. Skrawki* przedstawia taki jej obraz:

Szkolna wigilia. Sprzątaczką z odkurzaczem w ręku
co chwilę zagląda do nas.
Chce posprzątać okruchy opłatków⁸⁶.

W nowszym wierszu, *Czernina*, poeta nawet ostrzej podważa sens takich spotkań:

Z tego miejsca widać tylko ośnieżony pomnik
patrona szkoły. Gdy ja tu się uczyłem,
dostawałem uwagi za brak katechizmu.
Łamałem się opłatkiem z tymi, których nienawidziłem⁸⁷.

Dzięki nawiązaniu do tego typu wydarzeń można obnażyć nie tylko ludzki fałsz w religijnych dekoracjach, ale także żądzę bycia najważniejszym, grania w życiu głównych ról. W utworze *O idei równości*, zawierającym społeczne i osobiste obserwacje dokonywane w rocznicę stanu wojennego, Jaworski stwierdza kpiąco: „W podstawówkach trwają przygotowania / do jasełek. Każdy chce być Matką Boską”⁸⁸.

Lekcja 4: języki obce

Nawet intensywne „lekcje religii” mają niewielkie szanse sprawić, by na uczniów spłynął związany z Duchem Świętym dar języków, trzeba się ich więc żmudnie uczyć. W poezji dostrzec można dużą popularność metody komunikacyjnej – metafory związane z lekcjami konwersacji pojawiają się w twórczości autorów różnych generacji. Kazimierz

⁸⁶ Ł. Jaroś, *Mimikra*, Wrocław 2010, s. 39-41.

⁸⁷ Tenże, *Świat fizyczny*, Kraków 2014, s. 23.

⁸⁸ K. Jaworski, *Drażniące przyjemności...*, s. 61.

Wierzyński w ostatnim tomie wierszy *Sen mara* z 1969 roku proponuje *Lekcję konwersacji*, która okazuje się lekcją na temat narodowościowych konfliktów:

Nie mów o Polakach i Żydach
To pole minowe.
Nie mów o Polakach i Ukraińcach,
To pole minowe⁸⁹.

Analogiczne dwuwersy dotyczą jeszcze Czechów i Litwinów, ale „pola minowe” nie kończą się na tej liście:

Są jeszcze inne,
Na które wstąpiliśmy przedtem
I także nie ma o czym gadać.

Z wiersza wynika, że nie widać na razie nadziei, by konwersacja przebiegała inaczej (przynajmniej „Póki będziemy paść się / Na łące zaciętrzewionych osłów”). Polską metodą radzenia sobie z historycznymi zaszłościami jest „lekcja konwersacji” oparta na... braku konwersacji, przemilczeniu problemu i „zaciętrzewionym” trwaniu w animozjach. W efekcie narasta obszar „pól minowych”, których bez chęci dialogu nie da się „rozbroić”.

W *Spóźnionym liście* Piotra Sommera, skierowanym do francuskiego dziadka, którego wnuk nie miał szansy poznać, udzielanie lekcji konwersacji staje się cechą wspólną z tajemniczym krewnym⁹⁰. Wnuk relacjonuje: „Za chwilę mam lekcję konwersacji / i powinienem wymyślić temat do rozmowy”⁹¹, co pozwala korespondencyjnie „konwersować” ze zmarłym dziadkiem na temat, który obu „rozmówców” dotyczy. Wnuk pyta o podejście do pracy („Czy ty lubiłeś prywatne lekcje, te panienki / przychodzące do ciebie do domu”), ale także o osobowość przodka („Czy miałeś dla nich swój prawdziwy uśmiech, czy lekcje / to byłeś naprawdę ty?”). Z jednej strony cieszy odkryte podobieństwo, które przekracza granice geograficzne, historyczne, językowe („Najbardziej to mi potem było wstyd / że nie nauczyłem się twojego języka”), generacyjne oraz dokuczliwą świadomość tego, że dziadka nie można nawet mgliście pamiętać („Och, dziadku César, / dlaczego nie poczekałeś na mnie?”). Równocześnie wnuk przyznaje, że sam nie wybrałby sobie takiego

⁸⁹ K. Wierzyński, *Poezje zebrane*, t. 2, Białystok 1994, s. 398-399.

⁹⁰ Podobne, oparte na nauczycielskiej roli podobieństwo do przodków podkreśla Zagajewski w przywoływanej w rozdziale szóstym *Genealogii*.

⁹¹ P. Sommer, *Po ciemku też (wiersze z książek)*, Poznań 2013, s. 69-75.

zajęcia („Co za traf, że robię to samo! / (czy ty też musiałeś to robić?)”), ale i w tej konieczności chciałby widzieć podobieństwo. List jest „spóźniony”, jednak konwersacja o lekcjach konwersacji na chwilę ten przykry fakt zawiesza.

Andrzej Sosnowski proponuje *Lekcję żywego języka*, demaskując nieadekwatność słów w obliczu śmierci i próbując „ożywić” język dotyczący zmarłych (przez szukanie innych rozwiązań, nawet brzmiących absurdalnie: „Mówimy też »odszedł«, »odszedł szybkim krokiem«. / Wolelibyśmy mówić *Ziiuu iuuu*. Albo *Ziiuu aaauu*”⁹²). Natomiast w tomie *Madame Intuita* Izabeli Filipiak niemożność porozumienia się w innym języku kończy się... śmiercią. *Lekcja martwego języka* to nie opowieść o nauce łaciny czy greki⁹³ (ani o książce Andrzeja Kuśniewicza), ale historia napadu:

Człowiek który zatrzymał mnie przy wejściu do tunelu
Mówił językiem z którego nie rozumiałam ani słowa
Błysk w jego oczach do rymu
Z wymownym kastetem na rękę⁹⁴

Skoro nie działa język, to „wymowne” są wyraz oczu i kastet. A efekt – cios i upadek ze schodów – to unicestwienie języka zarówno jako mowy, jak i jej organu („Język kołatał się ślepo / W pękniętym dzwonie ust”). „Martwy język” to w tym wierszu także „hieroglif” rany z finału tekstu, niemożliwa do odcyfrowania historia bezsensownej śmierci, spowodowanej chciwością i niezrozumieniem („Nie mam pieniędzy mówię nie zrozumiał mnie”):

Pod skórę zapis wypelzał szeregiem nierównych liter
Nazajutrz odczytany w mdłym półmroku gdy
Głowa przebita schodami
Zgęstniała w śliski hieroglif

Otwierający tomik Filipiak wiersz *Madame Intuita* rozpoczyna wymowna metafora: „Całe życie jak nauka *second language*”⁹⁵, doprecyzowana w kolejnych wersach:

⁹² A. Sosnowski, *Dożynki (1987-2003)*, Wrocław 2006, s. 231.

⁹³ W bardziej standardowy sposób temat „martwego języka” podejmuje Karasek w trzeciej części poematu *Drozd* (1967-1971). Jednak i tu konkluzje są gorzkie, a kondycja humanisty okazuje się absurdalna: „C. stoi przy tablicy, kreśląc / w starym, umarłym języku bogów znaki, / słowa, które przywołają dawno zatraconą harmonię; / słowa, które wypowiedział już ktoś przed nim. / Patrząc w zasypane twarze słuchaczy / wspomina ćwiczenia z walki wręcz / na poligonie Dęby w sierpniu 1961, / tors manekina, w który uderzył / 20 razy na minutę przez sześć tygodni. / JESTEM HUMANISTĄ” (K. Karasek, *Święty związek...*, s. 66; cały poemat *Drozd*: s. 52-70).

⁹⁴ I. Filipiak, *Madame Intuita*, Warszawa 2002, s. 37.

kupa emigracyjnych wyrzeczeń a w końcu
nie udało się nigdy pozbyć akcentu
rozpoznawalnego ku memu oburzeniu
czułam się wszak zasymilowana
jak należy: zatem tyle wysiłku na nic?

Mimo prób „asymilacji” człowiek jest w życiu „emigrantem”, zawsze trochę obcym i zdradzającym się ze swoją obcością. Ratunku szukać można w innym języku, którego Madame Intuita uczy się „w tajemnicy / przed sobą”, ale bez sukcesów:

zaczęłam lekcje konwersacji
ulotnej mowy w niej też
mówię z akcentem
silniejszym nawet gubię
nitki i związki to nieuniknione

Ta „ulotna mowa” jest mową kobiecą (język „mógłby nazywać się *macierzysty*”), ale nie znaczy to, że jej opanowanie przychodzi kobiecie naturalnie – to „Nie odzyskany znany język”. Rozwiązanie „rozważne” także nie przyniosłoby pełnego zwycięstwa:

[...] Tylko brak rozwagi
odwraca się od tej najsluszniejszej z zasad
iż pochodzenie nad wyraz niepewne
należy wymazać gorliwą nauką
choć nie zniknie nigdy

Paradoksalnie efektem lekcji konwersacji jest milczenie – zarówno to wywołane brakiem pewności w kwestii umiejętności językowych („Z niepewności nie mówię wcale / jedynie słucham wychytuję dźwięki”), jak i to spowodowane szczęściem w obliczu odkryć („Wtedy wiązę nitki oczyszczam pędzelkiem ciągłości rysunku / Patrzę tylko jestem szczęśliwa nie mówię nic”)⁹⁶.

⁹⁵ Tamże, s. 5-6.

⁹⁶ Zob. A. Stankowska, *Między ironią a przekładem. O Madame Intuita Izabeli Filipiak z nieustającym odniesieniem do Pana Cogito Zbigniewa Herberta*, [w:] tejsze, *Poezji nie pisze się bezkarnie. Z teorii i historii tropu poetyckiego*, Poznań 2007, s. 107-128; K. Wyszynska, *Formuły osoby lirycznej po 1968 roku. Pan Cogito i jego sukcesorzy*, Katowice 2011, s. 144-146, <http://www.sbc.org.pl/Content/100694/doktorat3195.pdf> [data dostępu: 21.10.2015].

W poezji sprawdza się też bardziej tradycyjna metoda nauczania języków obcych: gramatyczno-tłumaczeniowa. Jarniewicz, który w *Zdaniu* poprzez lekcję gramatyki przekonywał do porzucenia nadziei, podobne wnioski wysnuwa z nauki angielskich słówek w utworze *Z metodyki nauczania pewnego języka*:

wprowadzać
stopniowo, a różnicę pomiędzy *priceless*
(bezcenny) a *worthless* (bezwartościowy)
pokazać na przykładzie zdań⁹⁷.

Stylizacja na wyrwane z kontekstu zdanie metodycznego podręcznika nie pozwala stwierdzić, co należy „wprowadzać / stopniowo” (być może ucznia w przykrą prawdę), a podane słówka stanowią skrajne punkty kontinuum wartościowania. „Bezcenny” kojarzy się z młodością – i to na wielu poziomach. W młodszej egzaltacji wszystko nabiera znaczeń większych niż faktyczne, młody człowiek sądzi też, że sam jest wyjątkowy i życie odpłaci mu adekwatnie wobec tej „bezcenności”. Ale i sama młodość jest czymś bezcennym, czasem nadziei i szans. Życie byłoby więc w kontekście wiersza Jarniewicza drogą od ekscytacji i pewności siebie do – udowodnionej „przykładami zdań” – „bezwartościowości” i do realiów, które nie spełniają oczekiwań, pozostawiając człowieka w przekonaniu o bezsensie istnienia. Tę lekcję równie dobrze można by podsumować zdaniem ze *Zdania*: „Wiadomo już, że nie będzie tak, jak tego chcieliśmy”, ale utwór *Z metodyki*... przypomina także cytowaną w poprzednim rozdziale frazę z *Życia* Lipskiej:

Pamiętasz pewnoś siebie?
Prymuska z naszej klasy.
Skończyła marnie
w słowniku synonimów⁹⁸.

Lekcje języka angielskiego prowadzą do refleksji metajęzykowych w ironicznym wobec wymogów epoki wierszu *Odchodzi* Sośnickiego. Tło szkolne („ostatni uczeń bez kurtki / tego roku”⁹⁹) jest pretekstem do rozważania nad znaczeniem języka (obcego):

⁹⁷ J. Jarniewicz, *Skądinąd...*, s. 208.

⁹⁸ E. Lipska, *Czytnik linii papilarnych*, Kraków 2015, s. 12-13.

⁹⁹ D. Sośnicki, *O rzeczach i ludziach...*, s. 153.

język przychodzi i odchodzi,
jak gdyby za nic miał prawdę, że oto żyjemy w czasach
trudnego profesjonalizmu i musi być stale pod ręką.

Równocześnie wskazanie tego zapotrzebowania na język nie zmienia faktu, że może on być również narzędziem zniewolenia:

Odchodzi, mijając zdania, a to są zdania FC
i Advanced, zdania-legitymacje, klatki na szalejący
przecinek zakończone kropką. [...]

Podporządkowany zewnętrznym wymaganiom, egzaminom (przy czym poprawny skrót pierwszego z nich to FCE, nie FC) język, wyuczony zgodnie z podręcznikowych schematem gramatycznym i interpunkcyjnym, to już właściwie nie język, tylko klatka uniemożliwiająca „szaleństwa”. Znajomość „poprawnych zdań” daje „legitymację”, pozwala iść dalej na edukacyjnej drodze do sukcesu w „czasach / trudnego profesjonalizmu”. Sośnicki wykorzystuje nie tylko reguły interpunkcji, ale też pojęcia z zakresu typografii:

[...] Gdyby się jej przyjrzeć bliżej,
do czego prowokuje swą niedzisiejszą postawą, widać mikroskopijny
łańcuch łączący ją z szeryfem.

Szeryf to kreska stanowiąca zakończenie litery w niektórych krojach pisma¹⁰⁰, ale przecież także (anglojęzyczny!) stróż porządku, więc kropka, którą „łańcuch” łączy z „szeryfem”, jest na – określonym schematem – końcu zdania-klatki trzymana siłą, niczym więzień przypięty kajdankami do funkcjonariusza władzy.

Nieco pogodniej przedstawia się *Lekcja angielskiego* Mariusza Grzebalskiego, która okazuje się lekcją miłości. Komunikacja językowa nie jest decydująca, ulega dezintegracji w obliczu uczucia (ilustruje to szereg absurdalnych zwrotów, wyrażających stan zakochanego umysłu, dla którego „W zasadzie wszystko / stało się do przyjęcia”¹⁰¹). Świat wydaje się bajką („I takich wiatr nas / porwie (jak w bajkach, jak w baśniach)”). Choć nie ma tu szans na pełne zrozumienie drugiej osoby („Każde z własną melodią, w swojej koronce / snu”), to istnieją lepsze – nawet jeśli zapośredniczone – sposoby bycia razem („I chmury za oknem

¹⁰⁰ Szeryf, <http://sjp.pwn.pl/sjp/szeryf-III;2526513.html> [data dostępu: 21.10.2015].

¹⁰¹ M. Grzebalski, *Kronika zakłóceń...*, s. 117.

podają sobie / z ust do ust nasze pocałunki”)¹⁰². Wiarę w możliwość przekroczenia samotności („Bezludna wyspa / rozstaje się z samotnością”), związanego jednak z ponurym kompromisem wobec wymagań „rynkowych” („Robinson Crusoe / sprzedaje się na giełdzie”), proponuje także Lipska. Tytułowa „bohaterka” *Bezludnej wyspy*:

Uczy się języków obcych.
Mówi powoli człowiekiem.
Zaczyna rozumieć tłum.

Humanistyczne lekcje faktycznie okazują się lekcjami o człowieku – naukami o dziejach ludzkości i regułach funkcjonowania świata. Często stanowią też próbę oswojenia istnienia pojedynczego, z jego codziennymi moralnymi, emocjonalnymi, twórczymi troskami.

Blok matematyczno-przyrodniczy

Poetycki „blok matematyczno-przyrodniczy” okazuje się właściwie przyrodniczy z niewielkim udziałem matematyki – chociaż i ją można w wierszach odnaleźć. W przywoływanym już utworze Czesława Miłosza *Pan od matematyki* profesja jest równocześnie wyznawaną wizją rzeczywistości:

za tą linią zaczyna się smród przyrodzony
a linia żeby istnieć nie potrzebuje ciała
jest odwiecznie czysta i niezmienna¹⁰³

Grzebalski w ostatniej strofie *Erraty* wiąże naukę liczenia z rozumieniem czasu, w wierze w nieskończoność widząc przyczynę apatii:

¹⁰² E. Lipska, *Pomarańcza Newtona*, Kraków 2007, s. 37-39.

¹⁰³ C. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 1320. Odmienne szanse przełożenia zasad matematyki na reguły życia ocenia Osiecka, która akcentuje w *Trygonometrii* brak wspólnej płaszczyzny wiedzy szkolnej i prawdziwego doświadczenia: „Trygonometrio męcząca, / algebro wieczysta / co ty wiesz o mnie i o tych sokach / co w piersiach moich wzbierają... / jak prawda mglista” (A. Osiecka, *Nowa miłość...*, t. 2..., s. 613). Ślady takiego myślenia można znaleźć już w bardzo wczesnych, pochodzących z 1950 roku dziennikowych zapiskach artystki: „Myślę, że prędzej zrozumieć trygonometrię niż samą siebie” (taż, *Dzienniki 1945-1950*, Warszawa 2013, s. 356). Z kolei Podsiadło w wierszu *Matka się przechwala* nie odnosi się wprowadzie wprost do szkoły, ale ironicznie pokazuje, jak różne nauki, głównie ścisłe, pozwalają scharakteryzować starość: „Fizyka odkrywa. / Biologia zadziwia. / Geografia zaprasza. / Zoologia odstrasza. / Psychologia przeprasza. / Matematyka usprawiedliwia” (J. Podsiadło, *Przez sen*, Lublin 2014, s. 12).

Eskimosi potrafią liczyć tylko
do dwudziestu – takim to dobrze.
Ich świat jest prosty, coś się zaczyna,
coś kończy. Mnie nauczono liczyć
do nieskończoności, więc liczę,
nie wyrzucam mebli przez okno,
siedzę, palę, jestem spokojny¹⁰⁴.

Lipska w wierszu *Życie „dzieli”* matematyczne działania na te stojące po stronie życia i te związane ze śmiercią:

Uczyliśmy się liczyć.
Dodawaliśmy
niepiśmienne jeszcze
palce.

Odejmowanie
należało już do umarłych¹⁰⁵.

W kontekście szkolnej metaforyki w liryce Tuwima Wojciech Ligęza stwierdza:

Zdarza się, że motywy te pojawiają się w utworze autotematycznym. Proces twórczy zostaje przedstawiony w postaci ćwiczeń algebraicznych (*Wiersz*). Pisanie wierszy jest rodzajem szkolnego obowiązku. Trudne zagadnienia warsztatowe ulegają w ten sposób „oswojeniu”¹⁰⁶.

We wspomnianym przez badacza utworze twórczość poetycka faktycznie przypomina rozwiązywanie skomplikowanych działań:

Gdy wiem,
że wiersz
powstanie,
w klamrę nawiasu zamykam
świat

¹⁰⁴ M. Grzebalski, *Kronika zakłóceń...*, s. 30. Obserwacje astronomiczne, nie matematyczne, ale również związane z czasem, snuje też Jan Brzękowski w *Lekcji astronomii*: „czas się odwijał – czułem go przez palce” (J. Brzękowski, *Wiersze awangardowe*, Kraków 1981, s. 121).

¹⁰⁵ E. Lipska, *Czynnik linii...*, s. 12-13.

¹⁰⁶ W. Ligęza, *Tuwim i Wierzyńskiego wiersze...*, s. 184. Por. K. Czaja, *Liebert, Tuwim – do tablicy. O skamandryckiej metaforyzacji szkolnej*, [w:] *Skamander. Tom 11. Reinterpretacje*, red. M. Tramer, A. Wójtowicz, Katowice 2015, s. 351-366.

i przed nawiasem stawiam
znak
funkcji, czynnika¹⁰⁷.

Wiersz jest „jak zadanie algebraika”, a właściwie jak wynik zadania („na czarnej tablicy wyraźnie wynika”). Zakończenie tekstu wiąże w szkolnej metaforze pisanie z, jak trafnie zauważa Ligęza, szkolnym obowiązkiem, jednak ostatni wers sugeruje, że jest to szkoła nietypowa – męcząca wprawdzie, więc powrót z niej daje ulgę, ale i ukochana, bez której nie można żyć:

Potem
czarną tablicę z działań wycieram.

I wracam wesoły
do domu ze szkoły
i w domu z miłości umieram.

Podobną metaforyzację tworzenia znaleźć można w innym utworze Tuwima, *Eksperyment*, przy czym algebrę zastępuje anatomia:

Powyższymi słowy
Obnażam nerwy polskiej mowy.
(Nie inaczej na przykład
Uprawiałbym anatomię.)¹⁰⁸

Anatomia interesuje poetów nie tylko w kontekście autotematycznym. Obraz Rembrandta *Lekcja anatomii doktora Tulpa* inspiruje Stanisława Grochowiaka (*Lekcja anatomii [Rembrandta]*) i Kaczmarńskiego (*Lekcja anatomii doktora Tulpa*). Z kolei wiersz Podsiadły *Nauka o człowieku* wykorzystuje szkolną sytuację do uzmysłowienia tego, jak nieważny jest człowiek. Młodzieńcze przekonanie o własnej wyjątkowości zostaje zachwiane lekturą podręcznika: „Więc znacę tylko tyle. Tak mało. Dziewczyna odkłada / podręcznik anatomii do płóciennej torby”¹⁰⁹. Bohaterka utworu udaje, że odkrycie niczego nie zmienia:

¹⁰⁷ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 2..., s. 127.

¹⁰⁸ Tamże, s. 123-125.

¹⁰⁹ J. Podsiadło, *Wiersze zebrane...*, s. 273.

ktoś trąci ją dźwiganym pod pachą bagażem; i stanie się
sobą: wejdzie w bramę szkoły śmiejąc się do chłopaków,
nałoży kaptcie, wypali w ustępie pół papierosa.
Odezwie się „jestem” podczas czytania listy obecności

Jednak przykra wiedza nie daje o sobie zapomnieć. Niczym w samospełniającej się przepowiedni dziewczyna – zamyśleniem nad własną nieznacnością – prowokuje dalsze obniżenie poczucia wartości (poprzez szkolny stopień), a nauczyciel dodatkowo uprzedmiotawia uczennicę, sprowadza ją do roli obiektu biologicznych instynktów:

Nauczyciel bez skrupułów postawi zły stopień,
wymruzy: „Starczyłoby trochę uważać na lekcji”.
Każe jej siadać, popatrzy ukradkiem
na przez chwilę przy tym odsłonięte uda.

Dziewczyna upewnia się w przekonaniu, że „znaczy tylko tyle”. Ta wcześniej nabyta (nie)wiara uniemożliwi jej dostrzeżenie, że człowiek to więcej niż anatomia, że na jego naturę składać się mogą silne pozytywne uczucia, nie tylko popęd i nienawiść: „Ona to dostrzeże, lecz prędzej niż pojmie, / że można znaczyć dla kogoś początek i koniec, poczuje nienawiść”.

W łagodniejszym tonie szkolny przedmiot do mówienia o relacjach erotycznych wykorzystuje Jarniewicz w *Chemii organicznej dla początkujących* (choć wbrew tytułowi, rodem ze szkolnego planu zajęć, edukacja w tym wierszu odbywa się w warunkach domowych). Wspomnienia seksualnych wtajemniczeń w teorii („Uświadamiała mnie, naturalnie, matka”¹¹⁰) i w praktyce (skoro podmiot-bohater przyznaje, że ojciec nawet się nie domyślał, „Co robimy / z Aśką”) kończą się erotyczną metaforą:

gdy jesteś dla mnie jak morze
w cembrowanej studni, ja tobie jestem popiołem
na białej kartce z zeszytu¹¹¹

¹¹⁰ J. Jarniewicz, *Woda na Marsie*, Wrocław 2015, s. 45.

¹¹¹ Erotyczne metafory w tym fragmencie nasuwają na myśl wiersz *Naga* Tadeusza Peipera – jednak z odwróceniem ról, ze zmianą strony dominującej. W *Chemii dla początkujących* mężczyzna postrzega siebie jako popiół na kartce – w *Nagiej* podobnie określona zostaje kobieta: „ty, kartka papieru, którą ja zapiszę / lub może wcześniej rzucę ją, podpał, na ruszt” (T. Peiper, *Poematy i utwory teatralne*, Kraków 1979, s. 49). Niezmiennie natomiast przypisano seksualności żeńskiej konotacje akwatywne: „morze / w cembrowanej studni” (Jarniewicz) – „złota miednica a w niej z pereł kurz” (Peiper). Za zwrócenie mi uwagi na podobieństwo tych tekstów dziękuję Sabinie Strózik.

Przeszłe i teraźniejsze doświadczenia łączy tu wspomnienie przeprowadzania eksperymentów z ojcem-chemikiem:

Przyniósł mi raz z pracy
węża faraona, którego podpalił i we dwóch
patrzyliśmy. Patrz, mówił, patrz tylko, a wąż
prężył się, wydłużał, po czym jak popiół
z papierosa ojca posypał się na stół.

W autokomentarzu Jarniewicz tłumaczy: „Wąż faraona [...] jest związkiem nieorganicznym, co wydaje się kłócić z tytułem wiersza. Ale tylko »wydaje się«, albowiem związki organiczne, a już z pewnością organy, grają w utworze pierwsze skrzypce, wystarczy doczytać wiersz do końca”¹¹².

Biologia niejednokrotnie zawodzi człowieka, uświadamiając mu, jak jest od niej zależny – na przykład w cytowanym w rozdziale piątym wierszu Lipskiej *Świt*, w którym dziewczyna umierająca na białaczkę zamierza, jak na ironię, uczyć się właśnie biologii: „Będzie się uczyć biologii. Musi nadrobić materiał”¹¹³. Pesymistyczną lekcję „człowieczeństwa” daje też Karasek w *Lekcji biologii*. Mimo obiecującego początku („A zaczęło się tak niewinnie / Od zejścia drzew”¹¹⁴) „ewolucja” okazuje się tworzeniem coraz wymyślniejszych, skuteczniejszych narzędzi zabijania i odejściem od natury tak daleko, że nie ma już powrotu („Ziemie oddzieliły się od wód / Płodowych ludzkości”). Niewesołe wnioski – równocześnie w kwestii słabości fizycznej, jak i moralnej człowieka – płyną również z nieco żartobliwej *Lekcji* Mieczysławy Buczkówny:

Człowieka
Można zabić słomką –
Powiedział nauczyciel na lekcji przyrody¹¹⁵.

Ta ciekawostka wzbudza duże zainteresowanie uczniów, co nie powinno jednak cieszyć w obliczu morderczych treści nauczania:

¹¹² J. Jarniewicz, *Komentarz do wiersza Chemia dla początkujących*, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/komentarz-do-wiersza-chemia-organiczna-dla-poczatkuajacych/> [data dostępu: 21.10.2015].

¹¹³ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 75.

¹¹⁴ K. Karasek, *Poezje...*, s. 188-189.

¹¹⁵ M. Buczkówna, *Dalekie z pobliza*, Warszawa 1959, s. 58.

Dwadzieścia par oczu
Szukało na jego ciele miejsca,
W które trzeba ugodzić.

Ucieczką od biologicznej słabości mogą być inne niż anatomia i fizjologia działy biologii. Poetyckie lekcje fauny i flory w większości pojawiły się już w pierwszej części pracy (przy czym tam akcent położony był na ich potencjał w próbach innej ucieczki – od polityki), więc warto tylko krótko je przypomnieć. Bohdan Zadura wiersz miłosny tytułuje *Lekcja przyrody*. Osiecka w piosence STS-u *Lekcja przyrody* snuje obserwacje wiosenne (w których rośliny i zwierzęta kojarzą się z zachowaniem ludzi po politycznej odwilży), co chwilę podkreślając słuszność widzianych scen: „Panowie – to jest korekt!”¹¹⁶. Grając z tytułową frazą, autorka tekstu podsumowuje sytuację optymistycznym wnioskiem, że każdy ma raz w życiu frajdę, bo „nic w przyrodzie nie ginie, / a jeśli, to zaraz się znajdzie –”. Bohaterka *Gołębiej lekcji* Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej przeciwstawia „szkolną” wiedzę i inspiracje czerpane od przedstawicieli świata przyrody. Zamiast „odczytu” wybiera „gołębią lekcję”, chce wiedzieć, o czym „gwarzą” gołębie pod dachem: „Idźcie na odczyt. / Mnie tutaj pouczą”¹¹⁷. Przeciwwstawienie „suchej” (tym razem geograficznej) szkolnej wiedzy realności doświadczenia świata pojawia się w *Bajce o paszportach* Brunona Jasińskiego („Bo skoro kto nie magnat – nie przekroczysz granic, / Po cóż uczyć się tego, co i tak ci na nic?”¹¹⁸) i w *Powrocie* Anatola Sterna (nazwy geograficzne zapamiętane z nudnej lekcji nabierają sensu dopiero, gdy podczas wojny walczy się ramię w ramię z reprezentantami innych narodów i kontynentów)¹¹⁹.

W *Lekcji fauny* Grochowiaka oglądanie ilustrowanej książki Alfreda Brehma *Życie zwierząt* staje się pretekstem do refleksji nad człowiekiem widzianym oczami zwierzęcia:

I tylko krowa
Patrzy z gorzką dumą
W me słodkie oczy

¹¹⁶ A. Osiecka, *Nowa miłość...*, t. 2..., s. 163-164. Polityczne konotacje ma też *Lekcja ping-ponga*, której morał, wysnuty w analogii do meczu ping-ponga, brzmi: „więc w lewo patrzy i w prawo patrz, i bacz kto zacz, i bacz kto zacz” (tamże, s. 265-266).

¹¹⁷ M. Pawlikowska-Jasnorzewska, *Wiersze zebrane*, Toruń 2003, s. 743.

¹¹⁸ B. Jasiński, *Poezje zebrane*, Gdańsk 2008, s. 305-306.

¹¹⁹ Trudną do pojęcia lekcję geografii wspominają też Ryszard Krynicki: „w czwartej klasie na lekcji o kulistej ziemi” (*** [nagi, obudziłem się nagle...], *Określona epoka...*, s. 267) i Jan Brzękowski: „Lekcja trudna / Terra est rotunda – powiedział profesor / i zaczął na wrywki / uczyć nas zdanie nowe / E pur si muove” (*E pur si muove*, J. Brzękowski, *Science fiction*, Londyn 1964, s. 57).

Z kolei w *Lekcji* Juliana Przybosia nazywanie w różnych językach fauny i flory, oglądanej na spacerze z córką, zbliżyć ma do poznania istoty świata, który – w wizji łączącej „przedmioty humanistyczne” z „badaniami przyrodniczymi” – postrzega się jako tekst:

– Kto nagina ku nam wysokość
i wyjawia słowo po słowie
językami pisanymi na obłoku¹²¹?

Podobną wizję proponuje Wierzyński w wierszu *Zapisany*. Nie pada tu wprowadzić słowo „lekcja”, ale inicjalne wersy brzmią: „Nauczcie mnie liści, / Nauczcie mnie drzew”, a finał wiersza wskazuje na „tekstualną” („palimpsestową”) wizję istnienia:

Zapisać na brzegu,
Nożem pod korą
W palimpseście istnienia:
Liście, góry i człowiek,
Wszystko, wszystko
Jest pochwałą stworzenia¹²².

Najwyraźniej również matematyczno-przyrodnicze poetyckie lekcje są w dużej mierze humanistyczne w pokazywaniu ludzkich zmagania i poszukiwań sensu. Chociaż refleksja obejmuje także świat fauny i flory, to i on widziany jest humanistycznym, filologicznym okiem: jako tekst, a *Wiersz* Tuwima nawet matematykę zawłaszcza na autotematyczne potrzeby. Równocześnie w niektórych tekstach uwagę zwraca gorzkość wywołana tym razem nie brutalnymi mechanizmami trybów historii, a cielesną kondycją człowieka, jego kruchością w obliczu nieubłaganych reguł biologii.

¹²⁰ S. Grochowiak, *Poezje wybrane*, Warszawa 2001, s. 407. W cytowanym wydaniu utwór znajduje się wśród *Wierszy rozproszonych 1957-1967* i trudno wyzbyć się skojarzenia z zapisaną w podobnym czasie (1958) obserwacją Witolda Gombrowicza: „Spacerowałem po alei eukaliptusowej gdy wtem zza drzewa wylazła krowa. Przystanęłam i spojrzeliśmy sobie oko w oko. Jej krowiość zaskoczyła do tego stopnia mą ludzkość – ten moment, w którym spojrzenia nasze się spotkały, był tak napięty – że stropiłem się jako człowiek, to jest w moim, ludzkim, gatunku. Uczucie dziwne i bodaj po raz pierwszy przeze mnie doznane – ten wstyd człowieczy wobec zwierzęcia” (W. Gombrowicz, *Dziennik 1957-1961*, Kraków 1986, s. 34).

¹²¹ J. Przyboś, *Utwory poetyckie*, t. 2, Kraków 1994, s. 246-247.

¹²² K. Wierzyński, *Poezje zebrane*, t. 2..., s. 292.

Po lekcjach. Zajęcia dodatkowe

Nie wszystko, co ma znaczenie w kontekście metafor związanych z rozkładem zajęć, rozgrywa się „na lekcjach”. Częścią programu mogą być też zajęcia praktyczne – jak w wierszu Jarosza *Praktyki*. Sens tytułu od dosłownych („Uczniowie Mechanika”¹²³, obserwowani na ulicy, „z reklamówkami w rękach / wchodzą do tłustych warsztatów”) prowadzi do innych „praktyk”, czyli unieważniających przeszłość sprzed wyprowadzki rytuałów („Wyprowadziłem się. / Przez cztery dni paliłem rzeczy po sobie”), praktyk religijnych („Zawstydziłem się, bo podpatrzono mnie / w trakcie modlitwy”) i zachowań związanych z codzienną (współ)egzystencją:

Chłopaki odpalają papierosy,
dzielą się śniadaniem.
Żują w ustach ostry
mądry chleb.

Nawet sam moment końca lekcji może pełnić w poezji istotną rolę – na przykład w *Końcu lekcji* Zadury. Pojawia się tu pytanie o ciąg dalszy, który zna tylko Bóg, więc pozorna powtarzalność i przewidywalność rzeczywistości w każdej chwili mogą zostać podważone:

[...] Jakby
Pan Bóg miał tylko tę jedną ulubioną książkę
a w niej te właśnie epizody Przewraca kartki
i mruga bo wie co będzie dalej Dalej nic nie będzie
Doprawdy? Upierasz się jakbyś ty to pisał

Człowiek próbuje odczytać znaki zapisane przez Boga:

I gdy czekałeś na pierwsze krople które potem rzeczywiście spadły
on tymczasem te same słowa składał
w całkiem zaskakujące zdania jakby bawił się błyskawicami¹²⁴

¹²³ Ł. Jarosz, *Pełna krew*, Kraków 2012, s. 15.

¹²⁴ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 2, Wrocław 2005, s. 33.

W tym tekście uczniowie są „może zdolni ale nazbyt leniwi”, a ich sukcesy ograniczają się do przewidzenia deszczu z kilkugodzinnym wyprzedzeniem. Tymczasem Bóg wciąż szykuje ludziom niespodzianki, „całkiem zaskakujące zdania”, bawiąc się słowami („błyskawicami”) niczym poeta z *Beniowskiego*, „ucieszony nowym / Rymem nieznanym i błyskawicowym”¹²⁵.

Zaufanie Bogu, że koniec tak naprawdę nie jest końcem, że jest coś „dalej”, to warunek dobrej wiary także w przewrotnie zatytułowanym wierszu Twardowskiego *Straciłem wiarę*. Dzwonek po ostatniej lekcji zostaje tu zakwestionowany:

Straciłem wiarę
w ostatnią lekcję i dzwonek
nie wierzę w ogóle w koniec
[...]
żeby naprawdę uwierzyć
w ile trzeba nie wierzyć¹²⁶

Wagę tego, co dzieje się po lekcjach, akcentuje wiersz Jarniewicza zatytułowany właśnie *Po lekcjach*. To impresja z wczesnowiosennego dnia („śnieg w niczym / nie przypominał śniegu”¹²⁷). Utwór od pierwszych wersów – „to długo trwać nie mogło / było już po dwudziestym” – naznaczony jest poczuciem schyłkowości, a mimo wskazania konkretnych okoliczności „pogodowych” to zapewne schyłkowość nie tylko kalendarzowa. Pozornie zwyczajna scenka, w której niezainteresowane śniegiem dziewczynki z tornistrami wybiegają ze szkoły, kończy się tajemniczo: „dlatego zamknąłem za nimi drzwi // i zmarzliśmy oboje”. Czy to prozaiczny efekt zlekceważonego śniegu, który jednak nadal ma siłę i „skrył się pod dachem / całkiem zresztą bez sensu”? A może szkoła bez uczniów, bez ich energii, to miejsce zimne, a chociaż w sensie dosłownym zamknięcie drzwi przed wpadającym do środka śniegiem powinno podnieść temperaturę, to poczucie samotności ją obniża? Ale na tym nie koniec niejasności. Kto zmarzł, jacy „oboje” – człowiek i drzwi? Wobec tak mało inspirującego „duetu”, z którego wyciągnąć można by najwyżej wniosek, że przedmioty też czują się opuszczone, kusi interpretacja, że występuje w tej scenie jeszcze jedna osoba, ujawniona dopiero w finale. Liczba mnoga mogłaby sugerować, że „po lekcjach” wydarzyło się coś między dwojgiem ludzi, ale nawet przy przyjęciu takiej wersji wydarzeń

¹²⁵ J. Słowacki, *Beniowski*, Wrocław 1985, s. 165.

¹²⁶ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 754.

¹²⁷ J. Jarniewicz, *Skądinąd...*, s. 163.

zakończenie jest otwarte. Może to subtelnie („i zmarzliśmy oboje”) ukazana sytuacja erotyczna w zimnej szkole, z której wyszli już niepożądani świadkowie? A może przeciwnie: zamiast zbliżenia fizycznego – psychiczne oddalenie, emocjonalny chłód, który doszedł do głosu, gdy dosłownie skończyły się wprawdzie tylko szkolne lekcje, ale tak naprawdę końca dobiegło sygnalizowane już w pierwszym wersie coś, co „długo trwać nie mogło”.

To, że lekcje się kończą, nie oznacza w poezji końca nauk z użyciem szkolnych metafor. W razie niedoboru wiedzy człowiek potrzebuje korepetycji. W przypadku fragmentu *Oferty* Lipskiej, „Uczymy języków obcych”¹²⁸, lepiej z propozycji nie korzystać – cały tekst to oferta co najmniej podejrzana, zaczynająca się od ogłoszenia: „Poszukujemy kolaboranta / na dwie godziny dziennie”, a wers o językach obcych znajduje się między „pokusami”: „Wypożyczamy metody rządzenia”, „Sprzedajemy parcele / pod nowe kraje i państwa”.

Można jednak znaleźć anonse bardziej godne zaufania. Jedna ze strof *Drobnych ogłoszeń* Szymborskiej brzmi:

UCZĘ milczenia
we wszystkich językach
metodą wpatrywania się
w gwiaździste niebo,
zuchwy sinanthropusa,
skok pasikonika
paznokcie noworodka,
plankton,
płatek śniegu¹²⁹.

Wojda uznaje, że w tym wierszu „milczenie ukazywane jest jako alternatywa, w stosunku do słowa, praktyka epistemiczna”¹³⁰, ale warto doprecyzować, że milczenie jest tu

¹²⁸ E. Lipska, *Przechowalnia ciemności*, Warszawa 1985, s. 15.

¹²⁹ W. Szymborska, *Wiersze wybrane...*, s. 36-37. Podobnie milczenie, którego trzeba się uczyć, wartościuje Krynicki w wierszu *** [*nie dlatego...*]. Pierwszy wers: „nie dlatego” wprowadza listę skomplikowanych okoliczności (dotyczących między innymi odmowy kłamstwa, dylematów związanych z faktem własnego istnienia, braku wiary – ale nie braku wierności), którą puentuje ponowne zaprzeczenie: „nie dlatego / uczyć się // milczeć” (*Określona epoka...*, s. 51-52).

¹³⁰ D. Wojda, *Milczenie słowa...*, s. 91. Fragment o „korepetycjach” z milczenia to również motto książki Wojdy, ale w innym miejscu autorka zastrzega, że o ile *Drobne ogłoszenia* stanowią jeden z przykładów milczenia waloryzowanego pozytywnie, to częściej jest ono w poezji noblistki wartościowane negatywnie (zob. tamże, s. 33). Stanisław Balbus czyta ten wiersz autotematycznie: „[...] aktywność poetycka została sprowadzona do wnikliwego patrzenia, wnikającego w istotę rzeczy, czego naprawdę nie da się aktywnie wysłowić i trzeba zatem pocie uciec się do milczenia: nie zamilknięcia, ale milczenia jako wyrazu, jako swoistego »znaku poetyckiego«, czyli – po norwidowsku – »przemilczenia« ze słownym wskazaniem tego, o czym, »w jakim kierunku« i ku czemu się milczy [...]” (S. Balbus, *Świat ze wszystkich stron świata. O Wisławie Szymborskiej*, Kraków 1996, s. 47).

nie tyle metodą poznania (tę stanowi wszak „wpatrywanie się”), co raczej efektem, umiejętnością do osiągnięcia – jak w aforyzmie: „Ci, którzy wiedzą, nie mówią. Ci, którzy mówią, nie wiedzą”¹³¹. Droga do „milczącej” wiedzy prowadzi w wierszu noblistki przez to, co wielkie i drobne, przynależące do sfery ludzi i przyrody, martwe i żywe (wręcz nowo narodzone), nieruchome, swobodnie opadające, aktywnie poruszające się. To korepetycje z umiejętności milczenia w obliczu zróżnicowania i ogromu świata danego człowiekowi do „wpatrywania się w”¹³².

Podobne zajęcia dodatkowe proponuje Twardowski w wierszu *Korepetycje*:

Koniku polny
od nieważnych wierszy
naucz mnie od małego być mniejszym¹³³

Wiersz przypomina *Gołębią lekcję* Pawlikowskiej, ale także cytowane w poprzednim rozdziale *Ciało pedagogiczne* poety-kapłana. Tam nauczycielami były ptaki, które uczyły człowieka „być nieważnym”¹³⁴. Tym razem „korepetytor” to konik polny, ale cel jest podobny – zrozumienie przyrody i swojej (niewielkiej) roli w świecie. Daria Mazur zauważa: „Wiersze *Ciało pedagogiczne* i *Korepetycje* odczytywać możemy jako pointę dla rozważań ewangelicznych. Częsty w twórczości ks. Twardowskiego franciszkański motyw natury-nauczycielki życia powraca w tych utworach, czytelnik poddany zostaje reedukacji prowadzonej przez »małych wielkich nauczycieli pokory«”¹³⁵. Podobnie jest w wierszu Józefa Barana *Lekcja pokory* – wzorem okazują się kwiaty, które „nie żądają poklasku / nucą sobie a muzom”¹³⁶. Z kolei Karasek w poemacie *Drozd* akcentuje naukę innej zasadniczej wartości: „Wolność. / Wolność, której się uczysz od zwierząt i ptaków”¹³⁷.

Interesująco korepetycje wykorzystuje Zadura. Na jego *Dwa wiersze z końca stycznia 1986* składają się *Nieznany szczegół* i *Korepetycje dla Wacka*. Już pierwszy z utworów

¹³¹ A. de Mello, *Przebudzenie*, przeł. B. Moderska, T. Zysk, Poznań 2004, s. 106. Inne skojarzenie z tak wartościowanym milczeniem można by mnożyć, poczynając od słynnej tezy Ludwiga Wittgensteina: „O czym nie można mówić, o tym trzeba milczeć” (L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 2000, s. 83).

¹³² Podobnie umiejscawia prawdziwą wiedzę Jarosław Iwaszkiewicz w wierszu *** [*Jesienne gwiazdy...*], czyni to jednak z większymi wątpliwościami wobec jej dostępności dla człowieka: „wiedza mieszka w śliwkach / wiedza mieszka w gwiazdach / w czarnym niebie // wiedza niedostępna” (J. Iwaszkiewicz, *Wiersze zebrane*, Warszawa 1968, s. 707).

¹³³ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 925.

¹³⁴ Tamże, s. 936.

¹³⁵ D. Mazur, *W stronę edukacji personalistycznej. O Elementarzu księdza Twardowskiego*, [w:] *Wokół twórczości ks. Jana Twardowskiego*, red. A. Sulikowski, Szczecin 2007, s. 224.

¹³⁶ J. Baran, *Taniec z ziemią. Wiersze najnowsze z lat 2001-2006*, Poznań 2006, s. 195.

¹³⁷ K. Karasek, *Święty związek...*, s. 68; cały poemat *Drozd*: s. 52-70.

zawiera szkolne metafory i wracają one w tekście drugim, który, jak wynika z komentarza autora, „jest przypisem do poprzedzającego *Korepetycje... Nieznanego szczegółu*, nawiązującego do katastrofy promu kosmicznego Challenger, w której zginęła siedmioosobowa załoga”¹³⁸. Jednocześnie „przypis” objaśniający poprzedni wiersz to nie tylko korepetycje dla czytelnika, który mógłby nie zrozumieć *Nieznanego szczegółu*, ale także korepetycje na temat mechanizmów poezji w ogóle. Pierwsza strofa *Korepetycji...* stanowi próbę obrony, nawiązującą do fraz pierwszego z utworów:

Sygnały były wyraźne Błysk ognia
krwotok białych obłoków najdalsza szkolna wycieczka
i te dwie kwadransowe lekcje które nie doszły do skutku
Myślałem że mówię jasno Broniąc się muszę ci pomóc¹³⁹

Poeta zdaje sobie sprawę z dwóch przeszkód. Po pierwsze, niezrozumiana może zostać aluzja do konkretnego wydarzenia, a wtedy odbiorca złądzi w stronę „abstrakcyjnych” interpretacji:

Coś zawiodło Wystarczyło że nie oglądałeś wtedy telewizji
by prom tego – w założeniu okolicznościowego po części – wiersza
poszybował w rejony abstrakcji nieokreślonych nastrojów
niedopowiedzeń W puste niebo czystej poezji Pusty

Drugi problem to użycie języka adekwatnie do sytuacji: „Nie to niepowodzenie mnie martwi ale tamta eksplozja Universum / języka bywa okrutnie chłodne: Lekcje się upiekły”. Niestosownie brzmi błyskotliwe językowo, ale nieczułe nawiązanie do tego, że jedna z ofiar katastrofy promu była nauczycielką. Mimo tych braków podkreślona zostaje konieczność podejmowania prób porozumienia z odbiorcą, „douchanie” go: „Uczniowie / Christy McAuliffe zrozumieliby ten wiersz ale im nie jest on potrzebny”. *Korepetycje...* to próba dookreślenia sensów innego tekstu, żeby nie stracić z oczu konkretnych ofiar konkretnej tragedii, przywrócić poezji moc „okolicznościową”. W finale utworu pada metapoetycka diagnoza, uzasadniająca takie autokomentarze: „Przypisy nie zmieniają jakości ale znaczenie się zmienia”. Czy można jednak w tekście ironicznego *Zadury* wziąć za dobrą monetę sugestię, że wiersz, który ma preferowane, wyłożone niczym materiał na dodatkowej lekcji

¹³⁸ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 2..., s. 6.

¹³⁹ Tamże.

odczytanie, faktycznie nie traci na jakości? Czy konieczność sięgnięcia po nietypową metodę (wiersz, a po nim wiersz objaśniający tamten, do tego jeszcze przypis), udzielania „korepetycji” z własnego wiersza nie świadczy jednak o pewnej porażce tego rodzaju literackiego w zderzeniu z konkretną tragedią, o której chce się pisać – z założenia komplikującymi przekaz – poetyckimi środkami?

Zajęcia dodatkowe mogą się wiązać również ze sztuką. Mocno impresyjny, plastyczny wiersz Jacka Gutorowa to *Lekcja rysunku*. A zapamiętana przez ośmiolatka krótka nauka gry na fortepianie w *Lekcji fortepianu* Zagajewskiego stanowi wstęp do rozważań nad istnieniem Innego (lekcja odbywa się w mieszkaniu sąsiadów: „Wiem, że oni są Ormianami, / ale nie wiem, co to znaczy”¹⁴⁰), ale też zdefiniowania własnej tożsamości w spotkaniu z tą innością („Nie wiem, kim my jesteśmy – chyba wędrowcami. / Czasem myślę, że wcale nas nie ma. Tylko inni są”). Równocześnie odkrycie braku talentu do muzyki („Pani J. powiedziała mi zaraz po pierwszej / albo drugiej lekcji, żebym się raczej uczył języków”) sprawia, że „lekcja fortepianu” to także lekcja świadomości, że nie wszystko da się osiągnąć, że opcje, jakie niesie przyszłość, są ograniczone. Ale ta porażka („Muzyka będzie zawsze gdzie indziej, / nieosiągalna, zawsze w cudzym mieszkaniu”) umożliwia niedoszłemu muzykowi poznanie własnych mocnych stron. To chwila wywołująca sprzeczne uczucia („Wracałem do domu ze zwieszoną głową, / trochę smutny, trochę zadowolony – do domu”, „myślałem z goryczą, z przyjemnością”), ale i pierwszy krok na drodze do pogodzenia się z tym, co się posiada – czy chodzi o mieszkanie, w którym nie ma perskich dywanów (za to są „amatorskie obrazy”), czy o wizję samego siebie jako człowieka stojącego po stronie słowa i obrazu, nie dźwięku. A ta wersja, mimo utraty muzyki, wcale nie wydaje się strasznym ograniczeniem, będąc wprawdzie „tylko”, ale... tylko wszystkim, całym światem („został mi tylko język, tylko słowa, obrazy, / tylko świat”). W *Nauce gry* Buczkówny wspomnienia lekcji muzyki, chociaż wypełnione konkretnymi pojęciami z zakresu tej dziedziny, zdają się przez wieloznaczność użytych fraz symbolizować także czas pięknych i jasnych sensów w życiu, a profesor sportretowany zostaje niczym anioł-stróż („archanioł muzyki”¹⁴¹, „W siwiźnie – aureoli pedagogów”), wskazujący właściwą drogę – „Prowadził mnie (Unikając najmniejszej szczeliny)”. Zapomnienie tamtych nauk („Niewdzięczna zapomniałam / Nawet taktu”) i rezygnacja z muzyki na rzecz poezji („W gęstej trawie poezji / Zgubiłam wiolinowy klucz”) to równocześnie znaki zagubienia w życiu. W finale wiersza pojawia się zwrot modlitewny do

¹⁴⁰ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane...*, s. 271-272.

¹⁴¹ M. Buczkówna, *Dalekie z pobliza...*, s. 55-56.

utożsamionego niemal z Bogiem zmarłego pedagoga, który miałby znów wskazać właściwą drogę:

Profesorze
Który już mieszkasz w niebie muzyki
Proszę – raz jeszcze mi podaj
Czysty ton.

W *Lekcji muzyki* Lipskiej spotkanie z Innym tylko pogłębia poczucie nieprzenikalności światów, uświadamia niemożność komunikacji – nawet w przypadku pary zakochanych:

Wysiadają na stacji Schottentor.
Obejmują się serdecznie.
Każdy we własnych ramionach.
Na własny rachunek¹⁴².

Analizując tego typu „zajęcia dodatkowe” w poezji Lipskiej, wspomnieć trzeba także o grze w szachy w wierszu *Nauka*. Szachy to metafora zasad rządzących światem (nawet czas trwania nauki odsyła do stworzenia świata: „już szósty dzień próbuję nauczyć się grać w szachy”¹⁴³), a próba opanowania gry to próba opanowania życia (choć warto pamiętać, że dobór gry konotuje też wymiar eschatologiczny – w tekstach kultury stawką gry w szachy często jest ludzka dusza). Nauka ma tu wymiar teoretyczny („czytam literaturę naukową”) i praktyczny („gimnastykuję swoje ręce”), wymaga operacji abstrakcyjnych („staram się zrozumieć powagę sytuacji”) i społecznych („coraz bardziej udzielam się społecznie”). Jednak nawet pilny uczeń jest na straconej pozycji. Rzeczywistość zmienia zasady w trakcie gry i cała dotychczas zdobyta wiedza okazuje się niewiele warta wobec niemożliwych do spełnienia wymagań:

już chcę zrobić ruch
aż tu nagle
mój profesor mówi:
– trzeba umieć wygrać w szachy

¹⁴² E. Lipska, 1999, Kraków 1999, s. 23-25. Zob. J. Wolski, *Między końcem a początkiem tysiąclecia*, [w:] tegoż, *Dotykane wiersza*, Rzeszów 2004, s. 206-211.

¹⁴³ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 28.

bez użycia
rąk.

Przywołane dotychczas lekcje – humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze, artystyczne – chociaż uczą życia, nie programu szkolnego, to nawiązują do przedmiotów faktycznie szkolnych lub do poszczególnych ich elementów, modyfikując zakres i sensy. Do zajęć dodatkowych (oprócz poetyckich korepetycji) zaliczyć można jednak także wiersze z metaforami lekcyjnymi wprowadzającymi inne „przedmioty”, które często już swoimi nazwami odsyłają do egzystencji pozaszkolnej.

Wiele z tych „lekcji” dotyczy relacji damsko-męskich. Harasymowicz w wierszu *Lekcja czyli nic z tego* portretuje dwie kobiety. Krysia pisze pracę o porostach i jest ostrożna („Za rozsądna / to panna”¹⁴⁴), co zniechęca analizującego miłosne opcje mężczyznę do związku z nią, bo trzeba by najpierw nauczyć dziewczynę marzeń:

Mam ją uczyć
chodzenia po chmurach
uczyć ją chmur
które wędrują
coraz dalej
i dalej
zostawiając wszystko

O drugiej kobiecie, Małgosi, wiadomo niewiele, ale najwyraźniej spełnia najważniejszy warunek – to „chmur marzanna”, pojmująca wartość bycia choć trochę nierozsądną.

Podsiadło proponuje w *Drugim życiu* szkolną metaforę w odniesieniu do erotycznej relacji, którą charakteryzuje między innymi wers „Uczymy się siebie jak wierszy, na pamięć”¹⁴⁵. Podobnie w wierszu *Soma* charakteryzuje miłość Jarosz:

[...] Miłość jest jeszcze
bezsztalna niczym płód, łożysko. Dopiero uczymy się wchłaniać
siebie, nie wyklócać o nic, bo nic nie jest naszą winą¹⁴⁶.

¹⁴⁴ J. Harasymowicz, *Wybór wierszy*, t. 2..., s. 261.

¹⁴⁵ J. Podsiadło, *Wiersze zebrane...*, s. 332. Podobne metafory proponuje Jan Bolesław Ożóg w *Korepetytorze*: „Daremnie się od płatków śniegu / całować uczyć usta jej” (J.B. Ożóg, *Poezje zebrane*, t. 1, Warszawa 1977, s. 119-120) i *Sielance śnieżnej*: „Znów uczyć się na pamięć ust / i rączki opowiadać twoje –” (tamże, s. 158).

Jednak w takim użyciu szkolnej metafory prym wie dzie Osiecka. W jej tekstach przeżywająca miłosny zawód kobieta zarzuca partnerowi: „mówisz do mnie, / jakbyś wykręcał się z lekcji śpiewu”¹⁴⁷ (*Na serwetkach*), „Mężczyźni podejmują się nagłych zastępstw”¹⁴⁸ (*Nagle zastępstwa*), co prowadzi do nieudanych małżeństw, a utwór o związkach nosi tytuł *Lekcja miłości*. Z kolei w *Modlitwie* Jarniewicza każdy dwuwers to prośba człowieka, by i jego wyposażyć w cechy, które wyczytać można w słowach określających Stwórcę. Jeden z dwuwersów wykorzystuje metaforę szkolną: „Boże bez imienia / daj mi lekcję takiej konspiracji”¹⁴⁹, a inne dotyczą sprytu („Boże nieuchwytny”), wiedzy („Boże wszechwiedzący”) i „smykałki” („Boże stwórczo świata”). Ostatnie dwa wersy – choć oparte na podobnym koncepcie formalnym – zmieniają pokorną wymowę utworu. Tym razem, nie przebierając w słowach, człowiek prosi o odebranie mu boskiej umiejętności: „Boże miłosierny / jak kurwa pozbyć się tej miłości”.

Komunikacyjne trudności międzypłciowe częściowo tłumaczy Sośnicki w wierszu *Burgund*:

Lekcja kolorów została przerwana w połowie.

Postanowiono się umówić, co jest jakie;

chłopcy oddali magentę i sjenę paloną, dziewczynki khaki i cyjan¹⁵⁰.

Lekcyjna metafora ukazuje siłę stereotypów, których przyjęcie jest łatwiejsze niż doprowadzenie „lekcji kolorów” do końca (w efekcie dzieci wybiegające ze szkoły stanowią widok, „jakby krynicy mądrości / zrobiło się po ludzku niedobrze”). Podział „umówiony” – a więc nie przyrodzony, tylko kulturowy – przyznaje stronie kobiecej ciepłą sjenę paloną i jaskrawą magentę, a mężczyznom barwy z groźnymi konotacjami (cyjan to odcień niebieskiego, ale i trucizna, khaki – kolor żołnierskich mundurów).

W kontekście dotychczasowych rozważań nad metaforą szkoły nie powinno dziwić, że także w metaforach wykorzystujących szkolny rozkład zajęć ważne miejsce odgrywa temat śmierci, znikania, odchodzenia. W utworze Jarosza *Górne światło III* ukazana zostaje „doskonała niedoskonałość” życia-snu, a walka o jego ocalenia przypomina zajęcia z udzielania pierwszej pomocy:

¹⁴⁶ Ł. Jarosz, *Soma*, Wrocław 2006, s. 31.

¹⁴⁷ A. Osiecka, *Nowa miłość...*, t. 1..., s. 310.

¹⁴⁸ Tamże, s. 311.

¹⁴⁹ J. Jarniewicz, *Skądinąd...*, s. 55.

¹⁵⁰ D. Sośnicki, *O rzeczach i ludziach...*, s. 218.

[...] I jeszcze coś,
co miało tak wiele znaczyć;
uczyliśmy się to pielęgnować, leczyć.
Ratować, ugniatając klatkę piersiową fantoma,
dmuchając w jego odkażone spirytusem usta.
Coś opadającego na dno gwiazdy;
doskonałe, kulawe życie, z którego

nikt nas nie obudzi,
bo nikt się nie obudzi¹⁵¹.

W wierszu *Napatrzyliśmy się na znikanie* Dariusza Suski historię zamordowania w dzieciństwie gołębia otwiera refleksja: „Napatrzyliśmy się na znikanie i jeszcze się napatrzymy. / Odbieraliśmy, pamiętasz, jego pospieszne lekcje”¹⁵². Prawdopodobnie najbardziej znany wiersz wykorzystujący taki koncept to *Ucz się śmierci* Lipskiej. Ze względu na występującą w nim metaforę sprawdzania wiedzy oraz na zbieżność pewnych wątków z innym tekstem poetki, *Dyktandem*, utwór omówiony zostanie dokładniej w kolejnym rozdziale, ale już teraz warto zauważyć, że śmierć potraktowana jest tu jak szkolny przedmiot, którego można się uczyć „Na pamięć”¹⁵³. Podobna metoda dotyczy również cierpienia w tekście Zagajewskiego *** [*Uczę się cierpienia...*] z tomu *Komunikat* (1972):

Uczę się cierpienia na pamięć
Są to długie frazy które łączą się
ze sobą jak dni tygodnia
lecz nie tworzą miesięcy i pór roku¹⁵⁴

„Na pamięć” trzeba uczyć się także rozstań w wierszu Barana *** [*spotkania same wpadają...*]: „powtarzał je będziesz cierpliwie / nauczysz się ich na pamięć”¹⁵⁵. Utwór za pomocą szkolnych metafor ukazuje różnice między „uczeniem się” spotkań i rozstań.

¹⁵¹ Ł. Jarosz, *Kardonia i Faber*, Wrocław 2015, s. 26.

¹⁵² D. Suska, *Duchy dni*, Wrocław 2012, s. 16. Efektem tego „napatrzenia się” może być doskonalenie się w śmierci jako umiejętności, której można się nauczyć – jak w innym wierszu z tego tomu: *Jesteśmy dobrzy w śmierci, może i najlepsi*.

¹⁵³ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 102. Anna Kamieńska w wierszu *O śmierci* bliższa jest wprowadzić koncepcji *ars moriendi* jako faktycznie *ars*: „Przez tyle wieków umierania / nie nauczyliśmy się tej sztuki”, ale pisze także o śmierci jako „umiejętności” i, widząc ratunek w literaturze, zauważa: „Przydałyby się poetyckie podręczniki” (A. Kamieńska, *Poezje wybrane*, Warszawa 1973, s. 248-252).

¹⁵⁴ A. Zagajewski, *Komunikat*, Kraków 1972, s. 41.

¹⁵⁵ J. Baran, *Wiersze wybrane*, Warszawa 1984, s. 190.

Spotkania „są proste jak elementarz / czytany po latach”, ale opanowanie rozstań przychodzi znacznie trudniej:

ale ty ucz się rozstań
są wyższą matematyką losu
i najtrudniejszymi literami
w alfabecie przemijania

Pokrewny ton wybrzmiewa w czwartej części przywołanego już w rozdziale pierwszym *Spotkania w czasie* M. Jastruna. „Edukacyjne” napomnienia („Ucz się nie pragnąć spełnienia, nie dążyć / Do celu, który jest kresem pragnienia”¹⁵⁶, „Ucz się okrutnej prawdy niepamięci –”) wieńczy nauka ostateczna:

Z każdego kształtu ucz się przemijania
Rzeczy, niesionych nieustanną falą,
Ażebyś umiał żegnać się bez żalu,
Kiedy nadejdzie chwila pożegnania.

Z kolei Grzegorz Olszański sięga po całą serię metafor związanych z rozkładem zajęć, ukazując chorobę w tekście *Jadwiga*:

Od miesiący ciało daje jej lekcję, która niejednemu
odebrałaby ducha. Bez trudu mogłaby dawać korepetycje z bólu
i prowadzić seminaria z poetyki jęku¹⁵⁷.

Osobna grupa to teksty o „nauce chodzenia”. Metafora ta u podstaw sięga raczej do reguły rozwoju dziecięcego niż do edukacji szkolnej, jednak o ile Andrzej Bursa konsekwentnie buduje utwór *Nauka chodzenia* na analogii zdobywania dziecięcej umiejętności i poznawania konformistycznych reguł rządzących relacjami międzyludzkimi („od buciczka do trzewiczka / uczyć się chodzić po świecie”¹⁵⁸), a Grochowiak w tak samo zatytułowanym tekście z cyklu *Sonetów szarych* zwraca się pochwalnie do ziemi, (pomysłowo zestawiając stopy uczące się chodzenia ze stopami wiersza)¹⁵⁹, to już Zadura tytułuje wiersz *Lekcja chodzenia* (nie „nauka”), a Tadeusz Różewicz w *nauce chodzenia*

¹⁵⁶ M. Jastrun, *Poezje zebrane*, t. 1..., s. 9-10.

¹⁵⁷ G. Olszański, *Starzy nieznajomi*, Katowice 2013, s. 67.

¹⁵⁸ A. Bursa, *Utwory wierszem i prozą*, Kraków 1973, s. 96.

¹⁵⁹ S. Grochowiak, *Wybór poezji*, Wrocław 2000, s. 107-108.

używa pojęcia „lekcji” („w ostatnich dwóch latach biorę lekcje / u pastora Dietricha Bonhoeffera”¹⁶⁰, „w moim długim życiu / brałem lekcje nie tylko u poetów”), a nauka dotyczy nie tylko „chodzenia”:

zaczynj od początku
zaczynj jeszcze raz mówić do mnie
naukę chodzenia
naukę pisanie czytania
myślenia

Niektóre poetyckie lekcje mogłyby tworzyć osobne kategorie „szkolnych” przedmiotów albo „katalog dodatkowych kursów”. Interesującą wersję ujęcia życia jako szkoły proponuje Adam Wiedemann w wierszu *[na zapleczu]*. W młodości człowiek wierzy, że we wspaniałe „zaplecze”, ale spełnienie marzeń rozczarowuje:

każdy czym prędzej tam wchodzi,
a potem siedzi na zapleczu,
narzeka¹⁶¹.

Czeka się wciąż na coś – czy raczej kogoś („A więc wciąż, zawsze czeka się na kogoś nowego, / [...] / i coś z tego wyniknie, coś co nas zadowoli”) – lepszego. Jednak wejście „na zaplecze” (w dorosłość? w nieudaną relację z kimś? w śmierć?) okazuje się rezygnacją z ważnej lekcji – „lekcji tajemnic”:

W klasie tymczasem dalej odbywa się lekcja
tajemnic, i wszyscy są zadowoleni,
bo tajemnice lubią, gdy je ktoś rozgryza.

¹⁶⁰ T. Różewicz, *Poezja*, t. 4, Wrocław 2006, s. 250-255. Przemysław Dakowicz zauważa: „Lekcje »chodzenia«, jakich udziela autorowi *Plaskorzeźby* Dietrich Bonhoeffer, są zarazem lekcjami pokory, rezygnacji z siebie, porzucenia przekonań i poglądów, które, jak się okazuje, nie przystają do rzeczywistego obrazu tego, co jest” (P. Dakowicz, *Różewicz i Bonhoeffer. Na marginesie wiersza nauka chodzenia*, [w:] tegoż, *Poeta (bez)religijny. O twórczości Tadeusza Różewicza*, Łódź 2015, s. 42-43).

¹⁶¹ A. Wiedemann, *Domy schadzek...*, s. 60. Szkolnych metafor jest w tym wierszu więcej. Pojawia się ostrzeżenie przed skupieniem na sobie samym: „Od siebie się niczego nie nauczysz, pamiętaj”, a także doprecyzowanie sytuacji osoby, która jest na zapleczu: „(Skoro już raz trafiłeś na zaplecze, / możesz liczyć już tylko na to, że ktoś cię stamtąd wyciągnie / jako przykład lub pomoc)”, a także określenie tej kondycji przez szkolną rolę: „Jest się praktykantką”.

W wierszu Jarosza *Studium* człowiek uczy się, bez zadowalających efektów, siebie samego: „Chleb zapijany zupą, nauka: nic nie / zapamiętałem, nie zapamiętałem nic z siebie”¹⁶². Ludzie okazują się materiałem do opanowania w toku edukacji w wierszu *Ludzie dla początkujących* Lipskiej z tomu o takim samym tytule¹⁶³. *Lekcję* Zadury otwiera refleksja na temat czerpania nauki z porażek: „Übung macht Meister – więc uczą przegrane / więc nasi bracia młodszy będą inni”¹⁶⁴, która szybko poddana zostaje w wątpliwość: „słabuje pamięć i po szkodzie głupi”. Poświęcony pamięci prekursora lotnictwa Ottona Lilientahala wiersz Karaska nosi tytuł *Lekcja lotu* i w pesymistycznym tonie podsumowuje ludzkie próby wzbijania się w powietrze. Utwór *Cudzoziemka czyli lekcja tożsamości* Barana dotyczy niemożności opowiedzenia samego siebie w obliczu kulturowych różnic. Przywoływane w rozdziale drugim „lekcje” Karpowicza (*Lekcja ciszy* i *Zielona lekcja*) to, udające lekcje przyrody, demaskacje mechanizmów totalitaryzmu (choć jest i „lekcja” gloryfikująca taki ustrój – *Lekcja bolszewicka* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego). A w *Paralogice* Jan Brzękowski kpiąco proponuje tytułowy „przedmiot” jako naukę trudniejszą od logiki („już logika wymaga dużego wysiłku / a cóż dopiero paralogika!”¹⁶⁵), prowadzoną w ramach oficjalnych zajęć („Chodzę także na wykłady metodologii nauk supralogicznych”) i stosowaną na polu najmniej odpowiednim dla ryzykowania brakiem logicznego myślenia:

a natychmiast po poznaniu pułkownika Obijacza
zacząłem pisać pracę habilitacyjną
z zakresu logistyki
w zastosowaniu do działań wojennych.

¹⁶² Ł. Jarosz, *Kardonia i Faber...*, s. 40.

¹⁶³ Jan Piotrowiak omawia ten wiersz, rozwijając edukacyjną terminologię: „Chcąc zrozumieć otaczający świat, i to w szczególnym momencie jego przełomu (milenium, stulecia), trzeba »nauczyć« się ludzi [...]. To trudne ko-repetycje z ludzkich doświadczeń. Gdyż to właśnie ludzie – ich przypadki i przeznaczenia, ich osobliwości i pospolitości, ich namiętności i znużenia – tworzą ten poetycki *panopticon* człowieczego losu. Ludzka menażeria zdaje się kuszącym *exemplum* poetyckiego podręcznika adresowanego – i tu zdziwienie – »dla początkujących«. Określony w tytule przedmiot poetyckiego studium (»ludzie«), w swym ciężarze pojęciowej ogólności (jakby gatunkowej kwalifikacji), przedkłada się odbiorcy mało wybrednemu, stawiającemu pierwsze, niezgrabne jeszcze kroki w tej trudnej lekcji zdobywania wiedzy o tym, »co ludzkie«. Być może w tej długotrwałej edukacji wciąż jesteśmy debiutantami, mało wprawnymi nowicjuszami albo mało pojętymi dyletantami w niełatwej sztuce uczenia się Innych” (J. Piotrowiak, *Skryptorium wiersza Ludzie dla początkujących Ewy Lipskiej*, [w:] *Balaghan. Mikroświaty i nanohistorie*, red. M. Jochemczyk, M. Kokoszka, B. Mytych-Forajter, Katowice 2015, s. 153).

¹⁶⁴ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 1..., s. 81.

¹⁶⁵ J. Brzękowski, *Wiersze wybrane*, Warszawa 1980, s. 157.

Okrutnych lekcji udziela PRL-owska ojczyzna w utworze *Ponad siły* Pawlaka, ale nie są to nauki zgodne z zamierzeniami władzy, bo jej działania, zmierzające do wymuszenia posłuszeństwa, przynoszą odwrotny efekt:

mówisz że powinienem nauczyć się
strzelać
salutować
stać w postawie zasadniczej
[...]
czy nie pamiętasz że dzięki Tobie nauczyłem się
już bardzo wiele
że nauczyłem się rzeczy których
nikt inny by mnie nie nauczył bo urodziłem się
w takim domu i takiej atmosferze
gdzie to wszystko było nie do pomyślenia
nauczyłem się palić przychodzące
każdego ranka listy
odmierzając w ten sposób kolejne dni
mojego strachu
nauczyłem się nienawiści i czegoś
w rodzaju przekory (?) która – być może – już nigdy
nie pozwoli mi stanąć na baczność
gdy zagrają znany motyw mazurka
[...]
nauczyłem się niewiary w słowo drukowane¹⁶⁶

Także Kaczmarek w *Elektrokardiogramie* ukazuje społeczeństwo w ponurym kraju („Nauczono nas rozsądku, lekcja trwała parę lat. / Już nam nikt za życia nie obieca raj!”¹⁶⁷), dając jednak przynajmniej nadzieję na zmiany („Aż zakipi w nas gar wrzątku i naukę trafia szlag. / Skąd ten żar, którego nie da się wystudzić?”). Wierzyński w *Rzeczy wstydlivej* łączy szkołę i życie, pokazując konsekwencje traktowania męskiego płaczu jako kulturowego przekroczenia – przychodzą bowiem chwile, „Gdy nie ma już nic / Tylko płacz”¹⁶⁸, a mężczyzna nie potrafi się w takiej sytuacji odnaleźć:

¹⁶⁶ A. Pawlak, *Akt personalny...*, s. 62-67.

¹⁶⁷ J. Kaczmarek, *Antologia poezji...*, s. 337-338.

¹⁶⁸ K. Wierzyński *Poezje zebrane*, t. 2..., s. 285.

I co wtedy robić?
Zacząć od początku,
Zapisać się do szkoły
I uczyć się uczyć
Przez długie, zawile życie
Pierwszej,
Dorosłej,
Męskiej
Łzy?

W *Nauce cierpliwości* (pierwszej części *Opowiadania dydaktycznego*) Różewicza „chiński mur”

[...] udziela lekcji pogładowej
ludziom pozbawionym wyobraźni
o tym co to jest wyobraźnia
rzeczywistości¹⁶⁹

W niektórych wierszach nie padają wprawdzie słowa „lekcja” czy „szkoła”, ale już czasownik „uczyć”/„uczyć się” podsuwa myśl o szkolnych przedmiotach. Tak jest w utworach Twardowskiego *Uczy* („Wiary uczy milczenie”¹⁷⁰) i *Wiara*, gdzie przewrotnie ukazana zostaje odmienność nauki szkolnej i „życiowej”:

– Ucz się wiary – krzyczał

Pokazałem mu język
bo wiara to nie nauka
– to doświadczenie¹⁷¹.

Mimo różnic w planach szkoły i życia poeci licznie i często przedstawiają „pozaszkolne” doświadczenia jako coś, co kojarzy się z nauczaniem szkolnym, coś, czego można „nauczyć”¹⁷². Czasem jednak dobrze jest zrobić sobie – jakkolwiek często zaledwie pozorną – przerwę od nauki.

¹⁶⁹ T. Różewicz, *Poezja*, t. 2..., s. 293-294.

¹⁷⁰ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 535.

¹⁷¹ Tamże, s. 642.

¹⁷² Poza wymienionymi w tym rozdziale przykładami warto przypomnieć omówione już w kontekście poezji międzywojennej i wojennej frazy Jerzego Lieberta: „Uczę się ciebie, człowieku. / Powoli się ucze,

Czas na przerwę

Krótki odpoczynek między lekcjami – przerwa – też posłużyć może jako wielka metafora. W „zwichniętej”¹⁷³ villanelli *Duża przerwa* Suski wyprawa do dawnej szkoły („Podjechać pod podstawówkę godzinę przed świtem”¹⁷⁴) stanowi okazję do zmierzenia się z dawnym sobą – a właściwie z licznymi odsłonami dawnego siebie („chcieć żywych zobaczyć wszystkich zmarłych chłopców, / którymi byłem wcześniej. Nazywani życiem”). Dawniej nie istniała w dziecięcym umyśle świadomość śmierci, życie było beztróską grą w piłkę, a dziś zostaje tylko tęsknota za taką niewinnością, za „dużą przerwą” od świadomości umierania. Kiedyś zmierzało się do pełni, co wyraża gradacja „Jasno jaśniej byliśmy” – aż prosząca się o „najjaśniej”. Próba odzyskania tej bez troski to równocześnie próba powrotu na wznoszącą się krzywą życia („Ciepło cieplej będziemy” – co nawiązuje do innej dziecięcej zabawy, w ciepło-zimno, i wyraża nadzieję na okrzyk: „Parzy”, oznaczający odkrycie). Jednak nawet w tych próbach wybrzmiewa świadomość, że czasu zostało niewiele – stopniowanie przebiega tu też w drugą, umniejszającą (skracającą czas) stronę, chociaż konstrukcja „a nawet” sugerowałaby gradację „w górę”: „Dni, a nawet chwilę”. Kiedyś było się całym sobą po stronie życia („kiedyś to się działo, czterdzieści lat temu / nazwali mnie życiem, dziś nie wiem nie jestem”), które wydawało się oczywistością, teraz jest się już po stronie przemijania. Szkoła nie przygotowywała do zderzenia ze skończonością egzystencji – ale i na to, że życie wcale nie musi być czymś realnym, namacalnym, pełnym sensu (skoro jawi się jako zaledwie „może” istniejące):

Parkuję pod podstawówką milimetr przed świtem,
nikt nas w niej nie uczył, że jest śmierć, a życie
Może. [...]

powoli” w wierszu o takim incipicie (J. Liebert, *Poezje...*, s. 144), „Ucz się, świątku, wiedzy lisiej, ucz! / Ucz się ziemi, mroku, szmeru, ucz się wiatru!” w *Lisach* (tamże, s. 145-146) i Krzysztofa Kamila Baczyńskiego – takie jak „Wyuczyli cię, syneczku, ziemi twej na pamięć” w *Elegii o...* [*chłopcu polskim*] (K.K. Baczyński, *Utwory zebrane*, t. 2, Kraków 1979, s. 106), „Nas nauczono” w *Pokoleniu* (tamże, s. 56-58).

¹⁷³ „Wiersze Suski zawsze pracowały w sposób typowy dla rozmaitych wyciągów i sztang (regularne rymy, metrum itp.), ale w tegorocznym tomie pojawia się całkiem nowa forma – nieco zwichniętej villanelli. Zachowana zostaje powtarzalność kluczowych dla niej fraz i długość zwrotek, natomiast kruszeją ortodoksyjne zasady wyznaczające długość całego utworu oraz wskazujące, które konkretnie wersy i rymy mają się powtarzać” (M. Woźniak, *Kontenery i duchy*, <http://wakat.sdk.pl/kontenery-i-duchy/> [data dostępu: 24.10.2015]). *Duża przerwa* realizuje zasadę długości strof oraz całego utworu (pięć strof trzywersowych, szósta czterowersowa), a frazy się powtarzają, ale ich układ nie realizuje klasycznego wzorca villanelli. Zob. J. Dembińska-Pawelec, *Villanella. Od Anonima do Barańczaka*, Katowice 2006, s. 13-23.

¹⁷⁴ D. Suska, *Duchy dni...*, s. 10.

Teraz to, co kiedyś żywe, można przechować jedynie w (martwym) wierszu, a dawna zabawa nie może już być tak beztraska, jak dawniej („nawet strzelam bramkę jak przypis do wierszy, / Którymi być nie chcę, do snów napowietrznych”, „Mali chłopcy w trawie po nocy o świetle / stawaliśmy się wierszem, a mieliśmy – życiem?”). Pierwszy wers utworu zakłada podjechanie „godzinę przed świtem” i grę („zagrać w nogę z dziećmi, jednym drugim szczylem”), ale następuje uświadomienie sobie niemożności powrotu do dzieciństwa – i życia. Byłaby to tylko rozgrywka z widmami, która niczego by ostatecznie nie zmieniła.

„Skróty” czasowo-przestrzenne – najpierw „godzinę przed świtem”, potem wersja łącząca czas i przestrzeń („milimetr przed świtem”), a ostatecznie zmiana z godziny na sekundę („Parkuję pod podstawówką sekundę przed świtem”) – dodatkowo akcentują upływanie życia, a ostatni wers: „Wchodzę do budynku. Ściszam wielką ciszę” pozwala się czytać jako metafora śmierci. Być może „wielka cisza” to obecna w świadomości śmierć, która staje się faktem, i nadszedł już koniec „dużej przerwy” (życia, które w takiej interpretacji jawiłoby się jako czas „bycia” między jednym i drugim „niebyciem”). Trzeba wejść do szkoły, nie da się odkładać ostatecznej konfrontacji, nie pomoże próba powrotu „do gry” z dawnym(i) sobą. Czy dałoby się czytać finalny wers z większą nadzieją? Wejście do szkoły, która jest elementem czasów, gdy śmierć jeszcze w świadomości nie istniała, mogłoby mieć znaczenie ochronne, a paradoks „ściszania ciszy” zamiast jej wyolbrzymienia mógłby oznaczać zagłuszenie grozy (dwa minusy jako plus). Jednak w kontekście ciągłej negacji życia w tym wierszu, niepokoju związanego z nadejściem świtu¹⁷⁵, tytułu (sama natura przerwy – nawet „dużej” – jest taka, że przerwa musi się skończyć) oraz heideggerowskiej dykcji tomu *Duchy dni* trudno uwierzyć w szczęśliwe zakończenie¹⁷⁶.

Przerwy wpisane są w rozkład zajęć. Co jednak, gdy – nieco wbrew tytułowi tego rozdziału – nie wszystko dzieje się „zgodnie z planem”? Przykład stanowią różne formy opuszczania lekcji. Jak wygląda poetycka frekwencja metafor związanych z... frekwencją?

¹⁷⁵ Wiersz nie tylko formą villanelli, ale też zapadającą na koniec ciszą oraz właśnie śmiercionośnym znaczeniem nadejścia świtu kojarzy się z *Powiedz, że wkrótce* Barańczaka: „Już późno. To przecież / prawie świt” (S. Barańczak, *Wiersze zebrane...*, s. 471).

¹⁷⁶ Marcin Jurzysta zauważa: „Suska staje po stronie Heideggera i jego »bycia-ku śmierci«, tej będącej tematem tabu, przemilczanej [...]. Rozchodzi się o trwogę, strach, który kiedy raz wejdzie w krew, nie przestaje w niej krążyć, mnoży się, wybija swoje własne tętno, pulsuje w skroniach. [...] a całe *Duchy dni* są wywoływane właśnie po to, by w zwolnionym tempie przyglądać się temu, jak życie zamienia się w śmierć (lub w wersji całkowicie pesymistycznej coś takiego jak życie nie istnieje w ogóle, istnieje tylko śmierć, która stopniowo się ujawnia, powoli odsłania swoje prawdziwe oblicze)” (M. Jurzysta, *W życiu, być może nie daje się żyć bez duchów*, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/w-zyciu-byc-moze-nie-daje-sie-zyc-bez-duchow-czyli-dariusz-suska-wywołuje-duchy-dni/> [data dostępu: 24.10.2015]).

Czy często znaczenia wygenerowane zostają poprzez wizję nieznalezienia się na liście obecności¹⁷⁷?

Dzień Wagarowicza, czyli (nie)usprawiedliwieni

W wierszu Szymborskiej *Nieobecność* sytuacja jest specyficzna, nieobecność wynika bowiem z... nieistnienia uczennicy. Na alternatywną historię tego, co by było, gdyby rodzice (wtedy już nie rodzice) poślubili zupełnie innych ludzi i mieli inne córki, składają się między innymi kwestie szkolne. Córka matki i „pana Zbigniewa B. ze Zduńskiej Woli”¹⁷⁸ różniłaby się od wersji „zaistniałej” w zakresie stopni („Ze świetnymi stopniami z fizyki i chemii, / i gorszymi z polskiego”), a z córką ojca (urodzoną, gdyby poślubił on „pannę Jadwigę R. z Zakopanego”) mogłaby chodzić do klasy („Może by obie spotkały się nawet / w tej samej szkole i tej samej klasie”). Oczywiście, nie miałyby świadomości, że coś je łączy – bo wobec niezaistnienia związku matki jednej i ojca drugiej tak naprawdę nic by ich nie łączyło („Ale żadna z nich para, / żadne pokrewieństwo”), a na zdjęciu stałyby „daleko od siebie”. Sytuacja pozowania do klasowej fotografii to w tym wierszu ostatni etap osławiania się w możliwością własnego nieistnienia:

Dziewczynki stańcie tutaj

[...]

Tylko jeszcze policzcie,

czy jesteście wszystkie?

– Tak, proszę pana, wszystkie.

W tym kontekście tytułowa „nieobecność” nabiera znaczeń równocześnie absencji szkolnej i całkowitego nieistnienia. Szkolna metaforyzacja pozwala opowiedzieć sobie tę paradoksalną sytuację w terminach przyswajalnych, w obrazkach wyobraźalnych, ale równocześnie uświadamia przykrą nieistotność jednostkowej egzystencji. Jako że dana osoba

¹⁷⁷ Warto na marginesie zauważyć, że taki tytuł – *Lista obecności* – nosi tomik Koziół z 1967 roku. Zob. D. Opacka-Walasek, *Kobieca sygnatura pod Listą obecności Urszuli Koziół*, [w:] tejże, *Pasaże liryczne*, Katowice 2013, s. 139-180; pierwodruk w: *Interpretować dalej. Najważniejsze książki poetyckie lat 1945-1989*, red. A. Kałuża, A. Świeściak, Kraków 2011, s. 197-210.

¹⁷⁸ W. Szymborska, *Dwukropek*, Kraków 2005, s. 5-6. W tym tomiku sytuację „niebycia” – chociaż tym razem w wyniku śmierci – osławia także wiersz *Nazajutrz – bez nas*, w którym przy pomocy stylizacji na prognozę pogody zaakcentowany zostaje fakt, że świat dalej będzie istniał: „Kolejny dzień / zapowiada się słonecznie, / choć tym, co ciągle żyją / przyda się jeszcze parasol” (tamże, s. 9).

by nie zaistniała, jej nieobecność nie zostałaby zauważona. Nikt nawet nie zdawałby sobie sprawy z tego, że kogoś brakuje¹⁷⁹.

Nieobecność bohaterki wiersza Szymborskiej można by zapewne usprawiedliwić – ma powód nietypowy, ale ucinający wszelki sprzeciw. Poeci chętnie sięgają jednak także po „zjawisko z dziedziny patologii życia szkolnego”¹⁸⁰, czyli wagary. Czasem ich konotacje są, zgodnie ze szkolną wykładnią, negatywne – jak w przypadku tekstu *W szkole wolności* Wojciecha Młynarskiego, kiedy uchylanie się od lekcji uniemożliwia prawidłowe korzystanie w odzyskanej wolności („trzy czwarte Polski raczej na wagarach...”¹⁸¹). Najprostsze (ale złożone pod względem oceny takich działań) zastosowanie wagarów – jako wyrazu buntu wobec szkolnego systemu, który więzi i uniemożliwia prawdziwe, niezależne życie – znaleźć można w wierszach Podsiadły. Mowa w nich o pozytywnie wartościowanych wagarach: zaobserwowanych (jak w przypadku relacji z cudzych, jeszcze nieśmiały wagarów w utworze *Hajnowka. Wagary*), doświadczonych przez dziewczynę (która w *Drugim życiu* „wagaruje, aby spotkać się ze mną i kochać na przykład / w dzikim sadzie, o który biskup toczy spór z technikum”¹⁸²) i własnych, w tekście *Nic mnie nie usprawiedliwi*:

Na strychu znajduję swoje stare świadectwo szkolne.
Połowa niedostatecznych. „Nie otrzymał promocji”. „W ciągu roku opuścił
158 godzin lekcyjnych, w tym nie usprawiedliwionych 64”.
Pamiętam tamte godziny. Tych sześćdziesięciu czterech
nie zamieniłbym na żadne inne [...]”¹⁸³.

Dawną bez troskę poprzez doświadczenie wagarów przedstawia również Grzebalski w wierszu *Jeszcze*. Wspomnienie: „Słoneczny dzień, / wagary zamiast szkoły”¹⁸⁴ zestawione zostaje z ujawnionymi w finale niedługimi perspektywami na przyszłość: „Jeszcze to lato, / może następne”. Obserwacja cudzych wagarów to także jeden z momentów olśnienia

¹⁷⁹ „Spyta ktoś: cóż niezwykłego w tej sytuacji? Niezwykłe jest to, że nie pasuje do niej ani słowo »jesteście«, ani słowo »wszystkie«; dziewczęta nie tyle bowiem »są«, ile »mogłyby być«, i nie są »wszystkie«, bo brak tej, która »jest«. Zauważmy przy tym, że pytanie fotografa zjawia się po to, by pokazać, że rzeczywiste istnienie konkretnej osoby może być pojmowane jako przekreślenie innych, możliwych istnień; że to, co wydaje się oczywiste, naturalne, konieczne – jest tylko spełnioną możliwością, jedną z wielu” (M. Stala, *Nawias, znak zapytania, dwukropek. O jednym z wątków nowego tomu Wisławy Szymborskiej*, [w:] tegoż, *Niepojęte. Jest. Urywki nie napisanej książki o poetyce i krytyce*, Wrocław 2011, s. 44-45; pierwodruk w: „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 52).

¹⁸⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 451.

¹⁸¹ W. Młynarski, *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*, Kraków 2007, s. 202.

¹⁸² J. Podsiadły, *Wiersze zebrane...*, s. 332.

¹⁸³ Tamże, s. 319-320. Znacznie mniej entuzjastycznie postrzega wagary Sośnicki, który wiersz *Święta rodzina* kończy związłym ujęciem losów jednej z postaci: „Dziewczyna wraca z wagarów przez fabryczną halę / i od razu zostaje po godzinach” (D. Sośnicki, *Spóźniony owoc radiofonizacji*, Wrocław 2014, s. 14).

¹⁸⁴ M. Grzebalski, *W innych okolicznościach*, Kraków 2013, s. 42.

w utworze *Kardonia i Faber* Jarosza: „To wtedy, gdy zobaczyłem moich byłych uczniów / na wagarach. Palili ognisko w lesie, targali po śniegu gałęzie”¹⁸⁵. Młodszych „wagarowiczów” z zazdrością obserwuje też podmiot-bohater *notatki z końca września* Wojciecha Brzoski. Tu jednak uciekinierami są, dość paradoksalnie, dzieci „roześmiane parami”¹⁸⁶, a więc zapewne idące do szkoły. Ich los wydaje się jednak wagarami („biegną na wagary”) w porównaniu ze „szkołą” przedstawioną w wierszu – szkoleniem wojskowym („autobus w moro / jedzie do szkoły, z chlebakiem na ramieniu”). Dzieci mają szczęście:

nie będą musiały walczyć
ani strzelać, ani uczyć się
chować za czyimiś plecami.
i nic im nie przepadnie.

W *Wagarach* Lieberta obserwacja zabawy nad stawem jest pretekstem do analizy własnej sytuacji („Przyszło tu dużo chłopców i odwiązało łódkę – / Żebym to ja tak łatwo przepłynąć mógł po smutku”¹⁸⁷) i do ustawienia samego siebie po stronie „wagarowiczów”, przeciwko mądrym „panom” („W tym białym, ciasnym domu chodzą różni panowie. / Rysują coś na tablicach, mówią słowo po słowie”), którzy nie potrafią docenić piękna świata za oknem („Tak ich to mało wzrusza i tak im wszystko jedno, / Czy liście są zielone, czy oczy smutkiem więdną”). Nie ma możliwości porozumienia między wyznawcami „szkolnej” rutyny a uciekającym „na wagary”: „Ja nigdy ich nie pojmem i chyba nie zrozumiem, / A oni mnie – to trudno – za mało widać umiem”. Pragnienie wolności wybrzmiewa także w *Wagarach* Kazimierzy Iłakowiczówny – wobec ciągłych zakazów („Na rozstaju – milicjant, / na chodniku – kontroler!”¹⁸⁸) marzy się o podróżowaniu wbrew wytyczonym trasom („Oj, dajcie mi własny tramwaj, / a wyjadę w pole!”).

Osiecka w utworze *Na wagary* przechodzi od wagarów faktycznie szkolnych („tyle lekcji, i jeszcze zadane... // Lepiej chodźmy na wagary”¹⁸⁹) do ucieczki od obowiązków („Pan zapewne jest zajęty jak minister”) i jakiejś „pani” (czyli zapewne oficjalnej partnerki

¹⁸⁵ Ł. Jarosz, *Kardonia i Faber...*, s. 54-55.

¹⁸⁶ W. Brzoska, *Drugi koniec wszystkiego*, Mikołów 2010, s. 11. Tekst podejmuje wątek *plakietki z początku września* – wiersza, w którym trzeba się tłumaczyć z chodzenia z wojskowym chlebakiem, a sytuacja ukazana zostanie za pomocą szkolnego porównania: „tłumaczę się niczym harcerz, spieszący do szkoły na inaugurację / w zielonym, sztruksowym mundurku” (tamże, s. 9).

¹⁸⁷ J. Liebert, *Poezje*, Warszawa 1983, s. 57. Podobny pęd do wolności – tym razem wywołany zniechęceniem do miasta – wybrzmiewa w *Zachęcie do ucieczki*: „Miło jest, przyjacielu, wyjechać wiosną, / Porzucić wszystkie nauki i tomy przeróżnych książek” (tamże, s. 58-59).

¹⁸⁸ K. Iłakowiczówna, *Wiersze zebrane*, t. 2, Warszawa 1971, s. 495.

¹⁸⁹ A. Osiecka, *Nowa miłość...*, t. 1..., s. 35-36.

„pana”, chociaż słowo „pani” doskonale pasuje też do stylizacji na sytuację szkolną) – ucieczki tylko we dwoje („Lepiej chodźmy na wagary, / po prostu za rękę mnie weź”). Trzecia część tekstu dotyczy już planu szerszego, nie szkolnego i nie prywatnego, lecz uniwersalnego. Tym razem chodzi o ucieczkę od wymagań życia, w którym „byt świadomość nam określa”, „bez przyczyny nie ma skutku”, „Nie uznaje niespodzianej stary wszechświat”. Recepta brzmi:

Lepiej chodźmy na wagary,
na odwrót, na przekór, na stos,
na wagary, na wagary –
postawy na głowie los.
Na wagary, na wagary,
porzućmy ciężenie i czas,
mierzmy siły na zamiary –
wagary, wagary, wagary,
urwijmy się wszyscy wraz!

Finezyjnie „używa” wagarów także Krzysztof Siwczyk w wierszu *Wiosna – wagary* z debiutanckiego tomu *Dziki dzieci* (1995). Utwór, w którym ujawniona zostaje niegotowości na rzeczywistą erotyczną inicjację, zawiera śmiałe obrazy ze snów („Wiele razy gwałciłem ją we śnie a ona się śmiała / Wiele razy po prostu rozmawialiśmy przez sen”¹⁹⁰). Sny jednak nie realizują się w rzeczywistości, w której z wymarzoną kochanką siedzi się grzecznie na balkonie na składanych krzesłach i pije sok, dokonując zaskakującego odkrycia: „Teraz ze słomką w ustach jest mi zupełnie obca”. Seksualna propozycja wzbudziła w chłopcu wręcz zniechęcenie, bo lepiej radzi sobie on w materii snów, więc wolałby znów w nich właśnie się znaleźć. Podsumowanie całej sytuacji w finale dobitnie wyjaśnia, skąd wzięło się drugie słowo tytułu wiersza: „Sny dorośleją / Wzwód wagaruje”. Siwczyk wykorzystuje, już subtelniej, szkolną niesubordynację w miłosnym poemacie *Zdania z treścią* (2003), w którym mężczyzna sam siebie określa słowami: „Nieusprawiedliwiony. Nieprzygotowany. Inaczej nie potrafię”¹⁹¹.

W wierszu Zagajewskiego *Na wagarach* dawna myśl: „A może właśnie tutaj jest królestwo umarłych”, która nasunęła się w marcu (kiedy „uczniowie na wagarach piją tanie

¹⁹⁰ K. Siwczyk, *List otwarty (1995-2005)*, Wrocław 2006, s. 21. *Wiosna – wagary* to także tytuł cyklu, do którego należy wiersz.

¹⁹¹ Tamże, s. 201 (cały poemat *Zdania z treścią*: s. 193-221).

piwo / w pierwszej chaotycznej ekstazie”¹⁹²), wśród chwastów i zgniecionych puszek, zostaje zakwestionowana: „Tak wtedy myślałem, ale teraz / nie wiem, jak skończyć ten wiersz”. Sytuację zmienia odkrycie, że istnieje „ogromne królestwo żywych”. Jest ono wprawdzie „widzialne i przyjazne”, ale człowiek go nie dostrzega, będąc równocześnie jego częścią („Jest przecież także inne królestwo, / do którego my należymy”) i mając je w sobie („ponieważ jest w nas”), i nie ogarnia jego ogromu („ponieważ jest nieskończone / i elastyczne”). To, jak w kontekście tytułu wiersza komentuje Paweł Próchniak, „królestwo istnienia na wagarach”¹⁹³:

A w nim są budziki, które płaczą
i płyty jazzowe z winylu,
są guziki i agrest,
i czarny bez.

Umieszczenie wagarów po stronie życia nie jest typowe – łatwiej znaleźć metafory łączące szkolne ucieczki ze śmiercią. Najbardziej wprost wyraża to diagnoza z pierwszego wersu *Z listu* Lipskiej: „Śmierć to wagary Panie Profesorze”¹⁹⁴. Ze względu na występującą w utworze metaforę egzaminu tekst zostanie dokładniej omówiony w kolejnym rozdziale, ale warto już teraz wskazać między innymi fakt, że śmierć w jakimś sensie wagary usprawiedliwia („dwa sznurowane buty / które usprawiedliwią moją nieobecność”) – i na chwilę zatrzymać się przy następujących po inicjalnej metaforze wersach: „Już na następnej ulicy / zrzućmy z ramion ciężkie tornistry wiedzy”. Podobne pożegnanie pojawia się bowiem w wierszu Miłosza *Dobranoc*, przy czym tu pożegnanie życia łączy się z rezygnacją z „obowiązków” twórczych:

Żadnych obowiązków. Nie muszę być głęboki.
Nie muszę być artystycznie doskonały.
Ani podniosły. Ani budujący.
[...]
Jedna po drugiej filozofie gasną.
Lekko, ale i nic nie wiadomo¹⁹⁵.

¹⁹² A. Zagajewski, *Asymetria*, Kraków 2014, s. 28-29.

¹⁹³ P. Próchniak, *Nuta człowiecza (uwagi na marginesie Asymetrii)*, „Konteksty” 2014, nr 3-4, s. 253.

¹⁹⁴ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 84.

¹⁹⁵ C. Miłosz, *Wiersze wszystkie...*, s. 1032. Cytując ten wiersz z tomu *Dalsze okolice* (1991), Danuta Opacka-Walasek podkreśla różnicę między starszymi pożegnaniami („Do poetyckich pożegnań, seniliów, Miłosz przyzwyczaił nas już dawno”) , a tymi z *Wierszy ostatnich* (2006) („Pośmiertny tom Miłosza pokazuje,

Tu także odejście ukazane zostaje jako wagary: „Inni tym się zajmą. A ja na wagary, / *Buonanotte. Ciao. Farewell*”.

Wagarów w tradycyjnym szkolnym porządku nie można usprawiedliwić, ale w kontekście wielkiej metafory szkoły trzeba spojrzeć na nie przychylniej. Skoro szkoła życia zniewala, jest opresyjnym mechanizmem odczłowieczającym, wtłaczającym jednostkę w tryby systemu i odbierającym jej podmiotowość, to łamanie reguł, nieposłuszeństwo (podobnie jak w ukazane w poprzednim rozdziale unikanie „prymusostwa”) staje się wręcz obowiązkiem człowieka dążącego do odzyskania indywidualności, do przewartościowania egzystencji według ludzkich, a nie „szkolnych” przepisów.

(Wieczne) wakacje

Pawelec zauważa: „Czesław Miłosz mówi światu »Dobranoc«, wsparte ironicznym zwrotem »A ja na wagary. *Buena notte. Ciao. Farewell*«. Bardzo podobnie ujmuje rozstanie ze światem Herbert, ogłaszając »wyjazd na wakacje«”¹⁹⁶. Wspomnianą przez badacza frazę odnaleźć można w wierszu *Urwanie głowy z Epilogu burzy*, a przyglądając się obu metaforom, warto chyba poza ich podobieństwem (formalnym – „na wagary/wakacje” i treściowym – oba pojęcia odnoszą się do czasu wolnego od szkoły) wskazać także różnice. Wybór „wagarów” to samodzielna decyzja „wagarowicza”, przekroczenie zasad, nieobecność na gruncie szkolnych regulaminów nieusprawiedliwiona. Fraza z Miłosza brzmi przez to, jakby żegnający się miał poczucie niestosowności własnej ucieczki, ale przekornie się swoim „niepoprawnym” wyborem afiszował. „Wakacje” – los Pana Cogito – są natomiast z góry wpisane w plan roku szkolnego, to okres po ciężkiej pracy, na który „uczeń” zasłużył sobie wypełnieniem obowiązków. I chociaż w tym konkretnym wypadku wolałby pewnie tę „nagrodę” nieco opóźnić, nie ma wyboru, nie podejmuje sam decyzji, „kiedy wszystko to kończy się”¹⁹⁷.

W przypadku wiersza Herberta nie ma wątpliwości, o jaką podróż chodzi:

że prawa do »wagarów« od poetyckich powinności nie dał sobie do końca, a rozmaite rejestracje zamierania nasuwają smutną myśl o wagarach przed nim... ostatecznych)” (D. Opacka-Walasek, *Pastisz przeciw zamieraniu. Czesław Miłosz. Na cześć księdza Baki*, [w:] tejsze, *Pasaże...*, s. 38; pierwotny druk w: *Zamieranie lektury*, red. G. Olszański, D. Pawelec, Katowice 2008, s. 143-160).

¹⁹⁶ D. Pawelec, *Konfesje elegijne*, [w:] tegoż, *Od kołysanki do trenów. Z hermeneutyki form poetyckich*, Katowice 2006, s. 155; pierwotny druk w: *Ta ostatnia dekada... Zwycięstwo słowa dojrzałego w poezji polskiej lat dziewięćdziesiątych XX wieku*, „Postscriptum” 2002, nr 1.

¹⁹⁷ Z. Herbert, *Wiersze zebrane...*, s. 694-695.

przecież bez końca
nie można
odkładać
w nieskończoność
wyjazdu na wakacje

Te wersy wyraźnie podpowiadają nadchodzącą śmierć. Przy pobieżnej lekturze łatwo pokusić się o interpretację fragmentu „odkładać / w nieskończoność” jako „ciągle odkładać”, jednak uświadomienie sobie, że taką funkcję pełni przecież wcześniejsze „bez końca / nie można / odkładać”, sprawia, że na pierwszy plan wysuwa się wersja „w nieskończoność / wyjazdu na wakacje”, czyli... wyjazdu na wakacje w nieskończoność. Tę intuicję potwierdza finał wiersza, kiedy Pan Cogito dochodzi do wniosku

że wszystko to pójdzie
naprzód
jak przed wakacjami

– uściślając:

na pewno gorzej
niż za życia Pana Cogito
ale zawsze pójdzie

Z drugiej strony, wizja śmierci jako wakacji, z których się nie wraca, ma w poezji swoją negację. Lipska wykorzystuje jedną z cech wakacji, ich przejściowy charakter, w skierowanym do osoby zmarłej wierszu *Żywi nie są cierpliwi*. W tym utworze czyjaś śmierć ukrywa się przed światem („Ukrywam przed wszystkimi / twoją śmierć”¹⁹⁸) – łącznie z bywaniem nadal wspólnie na przyjęciach. Wiersz kończy przestroga:

Nie ufaj śmierci.

Wieczny odpoczynek
to tylko wakacje.

¹⁹⁸ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 121.

W utworze *Dobre urodzenie* Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej ferie to, co dość zaskakujące, czas przed narodzeniem. W tym utworze przedstawiającym perspektywę osoby, która dopiero ma przyjść na świat, pojawia się metafora eschatologiczno-szkolna: „Dziś, gdy koniec zaświatowych feryj”¹⁹⁹.

Nie brakuje w poezji współczesnej opowieści o przeżyciach wakacyjnych (na przykład *Wakacje Lieberta*, *Letnia kolonia – pierwszy prysznic Siwczyka*) lub feryjnych (jak *Kolejny dzień ferii* Suski). Twórców inspirują zarówno zakończenie roku szkolnego – choćby w wierszu Grzebalskiego *W dniu, w którym kończy się rok szkolny, pierwszy budzi się kos* i w utworze Pióry *Dzień dziecka (fragment ballady)*, w którym dziewczynę kusi się przy pomocy „zdobyczy / piękniejszej niż ranek w ostatni dzień szkoły”²⁰⁰ – jak i finał wakacji: w *Ostatnim dniu wakacji* Gutorowa. W tym tekście elementy jesiennego świata widzianego z dziecięcej perspektywy („Świat zbudowany z obserwacji / dokonywanych na polecenie dziecka”²⁰¹) pozwala uchwycić porównanie: „sensy ulotne jak / tabliczka mnożenia powtarzana pod koniec fajnych wakacji”. W kontekście wielkiej metafory szkoły warto ograniczyć obszerny materiał poetycki przede wszystkim do oryginalnych, sugestywnych „wakacyjnych” metafor (przykładem byłyby cytowane wiersze Herberta czy Lipskiej), które wyraźnie odwołują się do wakacji jako czasu „nieszkolnego”, przez co siłą rzeczy ewokują szkołę (bez szkoły nie byłoby wszak wakacji). Dla porządku można jednak pokrótce odnotować także wakacje traktowane w poezji jako wyraz tęsknoty za wolnością – tą dziecięcą, faktycznie związaną ze szkołą w wersach: „Na stacji tęsknić do domu, w niedzielę chodzić do kościoła, / Odrabiać pilnie lekcje i pytać – kiedy się skończy szkoła”²⁰² (*Dzieciństwo* Lieberta), ale i wolnością przytłoczonego obowiązками dorosłego, który wspomina dawne czasy i chce do nich wrócić: „Wakacje! Do was powracam na nowo! / Jutro o piątej na dworcu! Dobranoc!”²⁰³ (*Wakacje* Wierzyńskiego) lub wzdycha: „Od sześciu lat nie miałem / Żadnych wakacji”²⁰⁴ (*Lato w mieście* tego poety). W pełnym zniechęcenia („Wszystko mi tu już zbrzydło”²⁰⁵) wierszu Jarosława Iwaszkiewicza *Wakacje* wyjaśnieniem tego zmęczenia jest diagnoza: „Mają serca i głowy doroczne wakacje”. Osiecka w *Wakacyjnej*

¹⁹⁹ M. Pawlikowska-Jasnorzewska, *Wiersze zebrane...*, s. 581-582.

²⁰⁰ T. Pióro, *O dwa kroki stąd (1992-2011)*..., s. 69. Anna Kałuża w interpretacji wzmacnia „szkolny” wydźwięk wiersza, akcentując „zmodyfikowanie zasad dotyczących życia uczennic i ich wchodzenia w dorosłość” (A. Kałuża, *Pozór i sztuczność: Wiersze okolicznościowe Tadeusza Pióry*, [w:] tejsze, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010, s. 134).

²⁰¹ J. Gutorow, *Nad brzegiem rzeki (1990-2010)*, Wrocław 2011, s. 139.

²⁰² J. Liebert, *Poezje...*, s. 177-178.

²⁰³ K. Wierzyński, *Poezje zebrane*, t. 1..., s. 59-60.

²⁰⁴ Tamże, s. 65-66.

²⁰⁵ J. Iwaszkiewicz, *Wiersze zebrane*, Warszawa 1968, s. 187.

piosence przewiduje, że piosenka (też scharakteryzowana poprzez szkolne porównanie: „Roztańczona, opalona, czasem psotna, nigdy zła / i leniwa jak ta Zośka z czwartej A”²⁰⁶), która towarzyszy dzieciom i przypomina im o wakacjach nawet wtedy, gdy trzeba już wrócić do szkoły, kiedyś („Gdy będziemy już dorośli”) przypomni o minionej młodości i bez trosce („Wakacyjna piosenka, wakacyjna piosenka / wciąż w pamięci nam gra”).

Omówiony w rozdziale pierwszym *Lipiec* Przybosia to jedna z takich opowieści o wolności, jaką dają wakacje. Już pierwszy wers zawiera sugestywną szkolną metaforę uwolnienia się od obowiązków – zasłużonego, potwierdzonego świadectwem („Na świadectwach, wzbici w radość, odlecieli uczniowie”²⁰⁷). Jednak kolejne wersy pokazują, że w grę wchodzi również nieco inne wakacje – od językowych zobowiązań i schematów:

Wakacje, panie profesorze! Pora
trzępać wesoło słowa jak futra na wiosnę
oraz
czasowniki przez dni lata odmieniać!

Wakacje pozwalają tu na „odświeżenie” słów i inną gramatykę, gramatykę lata – a czasowniki będzie można wreszcie wcielić w życie, działając, a nie tylko czytając o działaniu²⁰⁸. A wakacje w wierszu Barana (*Wakacje*) są wręcz... zmartwychwstaniem: „dzieci zmartwychwstają / odrywają się od krzyży-tornistrów”²⁰⁹. O ile w utworze Przybosia uczniowie „odlatywali”, tak w tym tekście „fruną nad wszystkimi drogami” – a przewodzi im sam „nauczyciel marnotrawny”, określający się autoironicznie także jako „wódz krucjaty dziecięcej”.

Odmienną wizję w wierszu *Na wakacjach* proponuje Twardowski. Nie ma tu dramatycznego wakacyjnego zerwania ze szkolną wiedzą – przecież pisze się list do mamy („jak na lekcji języka polskiego”²¹⁰), liczy skarpetki („jak na matematyce”), śpiewa przy

²⁰⁶ A. Osiecka, *Nowa miłość...*, t. 1..., s. 53-54.

²⁰⁷ J. Przyboś, *Utwory poetyckie*, t. 1, Kraków 1984, s. 114.

²⁰⁸ „Wakacje to czas swobody, która obejmuje nawet język. Słowa – wyzwolone z dyscypliny gramatycznych reguł – posłużą opowiadaniu o wakacyjnych przygodach, zyskają świeżość i nową energię. Dzieci będą »trzępać«, więc mówić dużo, szybko, swobodnie. Mowa dzięki temu pozbędzie się stęchlizny” (A. Kwiatkowska, *Nauczyciel-poeta*, „Polonistyka 2009, nr 7, s. 25). We wcześniejszym artykule Kwiatkowska zaznacza, że interpretację metaforyki *Lipca* zawdzięcza Karolowi Irzykowskiemu (zob. też, *Przyboś a Kochanowski*, „Podteksty” 2007, nr 3, <http://podteksty.amu.edu.pl/podteksty/?action=dynamic&nr=10&dzial=5&id=237> [data dostępu: 26.11.2015]; por. K. Irzykowski, *Mgły na Parnasie (odczyt radiowy)*, [w:] tegoż, *Słoń wśród porcelany. Lżejszy kaliber*, Kraków 1976, s. 400-406).

²⁰⁹ J. Baran, *Wiersze wybrane...*, s. 148.

²¹⁰ J. Twardowski, *Zaufałem drodze...*, s. 1050.

ognisku („choć zbiegła z narzeczoną / nieśmiała pani od śpiewu”), a mimo nieobecności księdza religia jest obecna w przyrodzie („Tylko poziomka niemowa / zaczęła mówić o Bogu”). Świat wymaga umiejętności z różnych dziedzin, weryfikuje je w praktyce – i sam jest przy tym wielką szkołą.

Czasem łatwo się jednak pomylić i wziąć życie nie za szkołę, a za wakacje. W wierszu *Wieczne wakacje*, poświęconym oglądanej z dystansu beztrosce („Tylko co bym zrobił, wiedząc, jak śmieszne / po latach będą pewne gesty?”²¹¹), Grzebalski młodzieńcze nadzieje i nieuzasadniony optymizm porównuje do zachowania psa:

To przypomina sytuację twojego psa,
który biegnąc, nie zauważał nóg od stołu –
tak roznosiła go radość bycia. Któregoś razu
nie zauważył samochodu i czar przysł.

Maria Cyranowicz w wierszu *Całe życie wakacji* – wbrew tytułowi, który zapowiada beztroskę i zabawę – pokazuje wakacje w miasteczku („miasteczko pracowicie graży się w upale”²¹²) jako czas obiecujący wprowadzić nowe odkrycia („nie wiem co będę robić dzisiaj po raz pierwszy”), ale i podszyty stagnacją („wcale nie świeże widoki”, „w spoconym kurzu zastygają muchy”) i grozą („po trupkach komarów zbliżam się do sadu”). Wakacyjnym zajęciom od pierwszego wersu towarzyszy poczucie jakiejś nieadekwatności („w za krótkich jak na mój wiek ogrodniczkach”), a ratunek – być może śmierć, skoro w finale wiersza dochodzi do ataku osy, reprezentującej porządek nie wakacyjny, a szkolny („osa jak natrętna znowu atakuje / dokładnie jak w elementarzu”) – przychodzi z nieoczekiwanej strony:

„bierz rower!” – nagle Filip wrzeszczy mi do ucha
skąd wziął się przecież umarł cztery lata temu
„musimy się stąd wydostać! natychmiast!”
słyszę go wyraźniej niż mój własny oddech

Unikanie zobowiązań i „wakacyjną” beztroskę krytycznie postrzega Ryszard Krynicki w utworze *Staram się ciebie zrozumieć*. Atakuje poetów, którzy chowają się w świecie słów, nie bronią godności, bezrefleksyjnie ulegają przemocy: „Czy też wydaje ci się, że poezja / to

²¹¹ M. Grzebalski, *Kronika zakłóceń...*, s. 215.

²¹² *Antologia nowej poezji polskiej. 1990-2000*, red. R. Honet, M. Czyżowski, Kraków 2004, s. 50.

są najdłuższe wakacje w życiu”²¹³. Wakacyjna metafora okazuje się jednak pojemna i dotyczy również „niepoetów”:

a jeżeli nie jesteś poetą, czy wydaje ci się,
że życie jest najdłuższymi wakacjami,
dzięki którym jesteś naprawdę sobą,
bo nie musisz na każdym kroku
dokonywać wyboru?

Wagary i wakacje to w przywoływanych tekstach poetyckich czytelne metafory wolności, wystąpienia przeciw systemowi (także językowemu) albo zasłużony od niego odpoczynek. Często jednak tę oferowaną przez przerwy od nauki wolność człowiek uzyskuje dopiero w nieistnieniu lub śmierci. A jeśli poddaje się beztrósce za życia, to w świetle poetyckich przykładów wybór ten okazuje się co najmniej ambiwalentny moralnie – czasem świadczy o uzasadnionym buncie przeciw odpodmiotowieniu, czasem jednak okazuje się nie tyle odwagą, by zmierzyć się z życiem, lecz raczej tchórzostwem w obliczu egzystencjalnych powinności.

Lekcja na całe życie

Liczne metaforyczne użycia elementów szkolnego rozkładu zajęć w polskiej poezji współczesnej pozwalają dać lekcję na całe życie. Nie tylko dlatego, że sugestywne zestawienie ludzkiej egzystencji ze zbiorom lekcji, korepetycji czy różnych form nieobecności zostawia trwały ślad w człowieku, któremu „lekcji” udzielono, ale również dlatego, że na tak wiele etapów i aspektów życia można znaleźć w poetyckiej twórczości „rozkładowy” przykład. Od dzieł z czasu dwudziestolecia międzywojennego (Tuwima, Wierzyńskiego, Lieberta, Przybosia) po tomiki z drugiej dekady XXI wieku (jak *Duchy dni* Suski, *Asymetria* Zagajewskiego czy *Woda na Marsie* Jarniewiczza). Od rozpoczęcia roku szkolnego (*Karmelicka* Zagajewskiego) po *Ostatni dzień wakacji* (Gutorowa). Od wymagań ofiarnej wytrwałości (*Lekcja z polskiego...* Kozioł) po unikanie zobowiązań (*Lekcja pierwsza, organizacyjna* Lekszyckiego) i pochwałę wagarów (wiersze Podsiadły, ale – co pewnie bardziej zaskakujące – także *Dobranoc* Miłosza czy *Na wagarach* Zagajewskiego). Od języka

²¹³ *Określona epoka...*, s. 202. W tomie *Organizm zbiorowy* fragment jest bardziej rozbudowany: „a jeżeli nie jesteś poetą, czy wydaje ci się, / że życie jest najdłuższymi wakacjami, / pozwalającymi ci oddawać się / swoim ulubionym czynnościom, dzięki którym jesteś / naprawdę sobą, / bo nie musisz na każdym korku / dokonywać wyboru?” (R. Krynicki, *Organizm zbiorowy*, Kraków 1975, s. 35).

polskiego (nauki liter, rozwiązywania ćwiczeń gramatycznych, omawiania lektur, tworzenia własnych tekstów), historii (klasycznej i narodowej), religii, języków obcych, matematyki, przyrody (anatomii, biologii), geografii, chemii, przedmiotów artystycznych, poprzez wydarzenia po lekcjach (w tym korepetycje), aż po „przedmioty” na wzór tych faktycznie szkolnych „tworzone” (na przykład *Lekcja miłości* Osieckiej, *Lekcja ciszy* Karpowicza) oraz liczne metafory z czasownikiem „ucz się” i pokrewnymi. Oczywiście powszechność związków nauczania, życia i poezji nie powinna dziwić – wszak te trzy obszary według łączy *Słownika języka polskiego* już sama „lekcja”: zarówno „jednostka zajęć szkolnych, trwająca zwykle 45 minut” i „materiał zadany uczniom do nauczania się”, jak i „przykre doświadczenie, które może być dla kogoś przestrołą” oraz „sposób odczytania tekstu rękopiśmiennego” czy „jeden z wariantów tekstu”²¹⁴.

Zadura, nawiązując do innego jeszcze przedmiotu, wychowania (przygotowania) do życia w rodzinie, w wierszu *Przygotowuje się ich do życia* kpi: „Jakby nie żyli / a ono właśnie mija”²¹⁵. Taki zarzut trudno byłoby postawić utworom, które wykorzystują szkolny rozkład zajęć metaforycznie. Te wiersze tak blisko splatają się z realnością życia (łącznie z odnoszeniem się do faktu, że „ono właśnie mija”), że zadowolony mógłby być każdy zwolennik praktycznej edukacji – o ile „zadowolenie” to adekwatne słowo w obliczu często pesymistycznych nauk, jakie przynoszą omawiane w tym rozdziale teksty... Miłość (*Lekcja miłości* Osieckiej, *Lekcja przyrody* Zadury) i śmierć (*Ucz się śmierci* i *Z listu* Lipskiej, *Urwanie głowy* Herberta); wolność (*Lipiec* Przybosia) i zniewolenie (*Lekcja o przyimku* Kornhausera); terror historii (*Lekcja* Szymborskiej), ale i okrucieństwo biologii (*Nauka o człowieku* Podsiadły); piękne „wczoraj” i bolesne „dziś” (*Pan Cogito. Lekcja kaligrafii* Herberta, *Nad Cezarem* Tuwima); nadzieja na lepszą przyszłość (*Elektrokardiogram* Kaczmarzkiego) i z góry wpisane w życie rozczarowanie (*Zdanie* i *Z metodyki nauczania pewnego języka* Jarniewicza), obcość i zagubienie emigranta (w obcym kraju we *Wrześniu* Barańczaka lub w życiu w wierszu *Madame Intuita* Filipiak), ale i porozumienie ponad czasem i przestrzenią (*Spóźniony list* Sommera); brak ukształtowanej tożsamości (*Gniazdo* Jarniewicza), ale także jej krystalizowanie się (*Lekcja fortepianu* Zagajewskiego); konflikt pokoleń (*Lekcja poezji* Lipskiej), ale też międzygeneracyjne porozumienie w badaniu zagadek świata (*Lekcja* Przybosia); konieczność rozmowy (przewrotnie wyrażona w *Lekcji konwersacji* Wierzyńskiego) i milczenia (*Drobne ogłoszenia* Szymborskiej); twórcze radości (*Wiersz* Tuwima) i problemy (*Korepetycje dla Wacka* Zadury) – a to tylko część katalogu

²¹⁴ *Lekcja*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/lekcja;2477856.html> [data dostępu: 26.11.2015].

²¹⁵ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 2..., s. 133.

aspektów egzystencji, których mechanizmy poeci zgłębiają w ramach lekcji, podczas korepetycji, a nawet na wagarach i w wakacje.

Gdyby zebrać wszystkie przywołane poetyckie przykłady, to życie zaczyna jawić się jako ciąg lekcji – tych „przerobionych” na samym sobie, wynikających z trudnych doświadczeń i każących wyciągnąć wnioski na przyszłość, oraz tych dopiero zaplanowanych do przyswojenia, mających złagodzić zmierzenie się z tym, co nadejdzie. Podobnie jak w wypadku utworów omawianych w poprzednich rozdziałach, różny jest tu stopień powiązania tekstu ze światem szkolnym. Niektóre utwory wykorzystują do nauk egzystencjalnych edukacyjne konteksty i przedmioty, każąc z nich odczytywać uniwersalne sensy (na przykład w poezji Leśmiana czy w wierszu *O czym myśli dziewczyna na lekcji gramatyki języka polskiego* Lipskiej). Inne teksty wychodzą od sceny faktycznie szkolnej, by zestawiać ją z życiowym doświadczeniem spoza tej przestrzeni (*Karmelicka* Zagajewskiego, *Lekcja polskiego* Podsiadły). Część utworów wiąże się ze szkolnymi realiami wyłącznie na zasadzie analogii sytuacyjnej czy językowej (*Ucz się śmierci* Lipskiej, *Korepetycje* Twardowskiego). Jednak proponowane nauki, niezależnie od strategii metaforyzowania, wykraczają znacznie poza szkolny program, a elementy szkolnego rozkładu zajęć pozwalają w poezji na choć częściowe uchwycenie zasad rządzących życiem.

Pierre Bourdieu twierdzi: „Decydując się na wygłoszenie lekcji o tym, czym jest wygłaszanie lekcji, można przekazać lekcję głębszą od wszelkich – jak sądzę – lekcji: lekcję wolności, a przede wszystkim wolność od wszystkich lekcji”²¹⁶. Jednak w kontekście lekcji metaforycznych sprawa wydaje się bardziej złożona. Refleksja nad nimi pozwala wprawdzie rozpoznać pewne poetyckie strategie diagnozowania, a czasem nawet osławiania świata. Ale nie ma szans na uwolnienie się – można iść na wagary z lekcji, ale trudniej uciec od życia. I chociaż egzystencjalny „rozkład zajęć” niejednokrotnie ujawnia swoje okrucieństwo, to – skoro takie już są reguły „nauczania” – może lepiej je opanować i przygotować się do trudnych życiowych „egzaminów”? W zaproponowanej organizacji roku uderzać może ich brak, egzaminy stanowią wszak ważny element szkolnego życia. Temu zagadnieniu – ze względu na dużą frekwencję metafor związanych z weryfikacją uczniowskich postępów – poświęcony zostanie odrębny rozdział.

²¹⁶ Wywiad z profesorem Pierre'em Bourdieu, [w:] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2011, s. 351-352. „[Bourdieu – K.C.] Przemawiając z katedry, pokazuje nie tyle proceduralną skuteczność metarefleksji, ile przeprowadza brawurową lekcję, której tematem jest ona sama, to znaczy: sama sytuacja nauczania, relacji wiedzy, władzy i podporządkowania, ich redystrybucji, wymiaru wolności w ramach instytucji akademii, przemocy symbolicznej i nieuchwytnego, acz niezwykle dojmującego nacisku kapitału symbolicznego” (J. Momro, *Sila refleksji*, „Wielogłos” 2009, nr 1-2, s. 90).

ROZDZIAŁ 8

Sesja zwana życiem, czyli sposoby kontroli osiągnięć

„Klasówka z metafory”

W tytule opowiadania Nataszy Goerke *Klasówka z metafory* (zbiór *Fractale*) wybrzmiewa interesujące połączenie metafory i szkolnej terminologii. Jednak po zapożyczeniu tego sugestywnego sformułowania z prozy, przejść można do literackiej przestrzeni wyraźniej kojarzonej z metaforycznym mówieniem: do poezji. W metaforach powstałych w wyniku nakładania się pól semantycznych edukacji i egzystencji pozaszkolnej, oprócz elementów związanych z poziomami kształcenia, nauczycielami, uczniami czy rozkładem zajęć, występują bowiem również te dotyczące nieodłącznych dla szkolnej rzeczywistości metod sprawdzenia zgromadzonej wiedzy, a także ocen – „wyroków” wynikających ze sprostania (bądź nie) wymaganiom. Wśród wyzwań związanych z codzienną uczniowską egzystencją przychodzą momenty próby, czasami owocujące po prostu stopniem w dzienniku, a niejednokrotnie wręcz przejściem na wyższy etap kształcenia. Metafory „egzaminacyjne” nakładają tego rodzaju przeżycia, związane z (często nieskutecznymi) wysiłkami wykazania się znajomością treści programowych, na walkę o znacznie poważniejszych konsekwencjach – swoiste „egzaminy z życia”.

Wśród sposobów kontroli osiągnięć uczniów Maria Nagajowa wymienia zadawanie pytań, na które uczniowie ustnie odpowiadają (z ewentualnym uzupełnieniem przez rozwiązywanie zadań na tablicy), wypracowania, dyktanda, kartkówki i testy¹. Wystarczy zamienić w tej typologii mało spektakularny test na egzamin – a więc metodę kontroli, w której stawka jest wyższa – by okazało się, że istnieje zbieżność między zaleceniami z metodycznego podręcznika a rodzajami „egzaminacyjnych” metafor w polskiej poezji współczesnej.

Kartki o kartkówkach (i wypracowaniach)

Życie może się jawić jako pasmo zadań do odrobienia – zadań, którym nie można sprostać samodzielnie, po utracie osoby pomagającej dotychczas w radzeniu sobie z wyzwaniami. Tak jest w trzecim fragmencie (*Pamięć*) utworu *Brother Death Blues* Jacka

¹ Zob. M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1995, s. 58-59.

Podsiadły. Wsparcie, które wynikało z ustalonych ról (mężczyzna a chłopiec), dotyczyło faktycznych prac domowych, ale przejawiało się także w pozaszkolnych sferach życia. Teraz zostało na zawsze utracone – a z nim zniknęła nadzieja na nauczenie się dorosłości:

Pięć lat różnicy między braćmi to za dużo.

Od początku był mężczyzną. Do końca będę dzieckiem.

Ciągle mnie trzeba poprawiać, a nie ma już narzędzi.

Nieodrobione zadania, nieodrobione zadania, porzućcie wszelką nadzieję².

Mniej poważnie podchodzi do zagadnienia Paweł Lekszycki. „Poeta-belfer”, który obie zawodowe sfery wyraźnie przeplata, w swoim „sabotażu” metod szkolnych³, nie oszczędza także sposobów kontroli uczniowskich postępów. Na swoim blogu przytacza dającą do myślenia anegdotę o wiedzy płynącej ze sprawdzania wypracowań:

Weekend upłynął mi na sprawdzaniu wypracowań pisemnych i sprawdzianów wiadomości klasy drugiej gimnazjum. Jedno z poleceń nakazywało uczniowi wskazać trzy argumenty potwierdzające fakt, że Sokrates był nauczycielem. Przyznaję, że pewna odpowiedź wprawiła mnie w zakłopotanie:

„Sokrates był nauczycielem, bo oznajmiał ludziom, że są głupi”⁴.

Lekszycki również w poezji sięga po wątki kartkówki i wypracowania, jednak nauczyciel w jego wierszach, jeśli już oznajmia, że ktoś jest „głupi”, to raczej na zasadzie pokazywania, że bezsensowny jest – a w każdym razie bywa – szkolny system. W wierszu *Pan od polskiego – metoda podająca* polonista staje się przedmiotem własnej lekcji, snując autoironiczny (i autobiograficzny) monolog. W kontekście rozważań o sprawdzaniu wiedzy kluczowa jest jednak sama puenta tego utworu:

A teraz proszę wyciągnąć karteczki

i napisać wiersz na ten temat. Najlepsze

opublikujemy w gazetce⁵.

² J. Podsiadło, *Kra*, Kraków 2005, s. 30-33.

³ Por. K. Czaja, *Kanon(y) „poety-belfra” – Paweł Lekszycki wobec tradycji*, [w:] *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?*, red. A. Jarmuszkiewicz, J. Tabaszewska, Kraków 2012, s. 141-149, natomiast wątki sabotażu podejmuję w tekście: K. Czaja, *Lekcje sabotażu. O „szkolnej” wyobraźni Pawła Lekszyckiego*, [w:] *Wyobrażenia poetycka XXI wieku*, red. A. Czabanowska-Wróbel, M. Marchaj, Kraków 2014, s. 117-132.

⁴ P. Lekszycki, *O nauczycielach*, http://szycownik.bloog.pl/id,3353079,title,O-NAUCZYCIELACH,index.html?_tictsn=5&ticaid=61029e [data dostępu: 3.06.2014].

⁵ Tenże, *Wiersze przebrane*, Katowice 2010, s. 53.

Klasyczna formuła zapowiadająca – często niezapowiedziana – kartkówkę: „proszę wyciągnąć karteczki”, po przerzutni prowadzi do nieoczekiwanego zwrotu akcji: „i napisać wiersz na ten temat”. Ośmieszona zostaje metoda szkolna, ale ostrze ironii uderza też w poezję. Obniżona zostaje jej ranga – do czegoś, co można tworzyć na zawołanie („belferskie” polecenie), na określony temat (biografia nauczyciela), pod narzucone kryteria (nauczyciel zadecyduje, które wiersze są najlepsze) i w celach uzyskania zwycięstwa nad kolegami czy (dość wątpliwej, bo wynikającej zaledwie z publikowania w szkolnym periodyku) literackiej sławy. Szansa na „opublikowanie w gazecie” przywodzi na myśl konkurs poezji, dzięki czemu cała strofa stanowi absurdałne przemieszczanie motywowania uczniów za pomocą „kija” (kartkówka) i „marchewki” (konkurs). Tę szkolną rzeczywistość uczniów piszących wiersz-kartkówkę nietrudno przełożyć na „dorosłe” realia literackiego życia. Poezja traci związek z natchnieniem, zastępują je bowiem obowiązek i rywalizacja z kolegami – z ławki lub po piórze⁶.

W tekście *Na marginesie pisemnego wypracowania gimnazjalistki nauczyciela języka polskiego notatka znamienna* Lekszycki sięga po wątek sprawdzania wypracowań. Efekt okazuje się jednak przewrotny, gdyż praca domowa to miłosna deklaracja:

Piszesz, że podczas wakacji był taki dzień,
kiedy kupiliście góry crunchipsów i morze coli,
żeby przez całą noc na balkonie
obserwować o tej porze bezchmurne,
podszyte gwiazdami niebo i czytać wiersze,
oraz że w przyszłym roku mogłabyś zrobić to ze mną⁷.

„Notatka znamienna” stanowi więc próbę autoironicznego i możliwie delikatnego zniechęcenia podopiecznej nadmiernie zafascynowanej nauczycielem:

⁶ A równocześnie nieprzydatność poezji na klasówce może świadczyć o wyczerpaniu się pewnego modelu twórczości – jak *Jazzie zmartwychwstania* Darka Foksa i Krzysztofa Jaworskiego: „wiesz jak wygląda, taka mała z 1975 albo 76, z napisem / ADAM MICKIEWICZ, chodzi za mną już okrągły rok / i jeszcze nie znalazł się taki, co wycofałby ją z obiegu / biedna dycha, bez daty urodzin i śmierci / nieprzydatna na klasówkach z polskiego” (D. Foks, K. Jaworski, *Jazz zmartwychwstania*, „bruLion” 1991, nr 17/18, s. 88-90). Tomasz Cieślak zauważa, że autorzy „metonimicznie przywołują autora *Pana Tadeusza* [...], by oznajmić śmierć pewnego wzorca literatury” (T. Cieślak, *Zaskakująca żywotność romantyzmu*, [w:] tegoż, *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*, Łódź 2011, s. 73). Tę jednoznaczną interpretację komplikują jednak kolejne wersy utworu: „co innego dycha z Prusem, / 1847-1912, widzisz” – trudno bowiem przypuszczać, żeby młodzi, ironiczni, zbuntowani wobec instytucji (także szkolnych) poeci głosili tu bezwzględna pochwałę pozytywizmu.

⁷ P. Lekszycki, *Wiersze przebrane...*, s. 54.

Zapewniam cię, że nie popełniłaś błędu
ortograficznego, ale musisz pojąć,
że gdybym nawet czytał ci swoje liryki,
nie mogłabyś ich zrozumieć,
adresowane są bowiem do innej kobiety.

Owszem, lubię crunchipsy,
wolałbym jednak spożywać je z piwem,
a poza tym
twój balkon byłby dla nas za mały,
tym bardziej za rok, kiedy znów będę większy.

Mimo pozorów szkolnej sytuacji gra rozgrywa się na prywatnym poziomie. Pojawia się kwestia ortografii, ale zostaje wspomniana tylko po to, by ukazać błahość polonistycznej bezbłędności wobec popełniania błędów istotnych – bo życiowych. Równocześnie jednak skala „błędu”, czyli niewłaściwego ulokowania uczuć, złagodzona zostaje brakiem potępienia, które zastępuje tu perswazja (nauczyciel nie wydaje się odpowiednim partnerem dla nastolatki, a na dodatek jest już „zajęty”) i autoironia (z czasem polonista może być tylko coraz grubszy, a nie „większy”).

Szkolne obowiązki (na przykład kontrola postępów uczniów) mogą jednak zepchnąć poezję na margines – jak we fragmencie wiersza Lekszyckiego *Odlamek pamięci jak wirus*:

[...] Piszesz,
by mi oznajmić,
że zazdrościsz mnie moim uczniom?

Prawdą jest, że czytam góry
wypracowań oraz że ronię strumienie
łez. Z korzeniami wyrywam
włosy. Nie muszę już pisać wierszy⁸.

Wątki sprawdzania wypracowań i pisania wierszy łączy Anna Kamińska w tekście *Wszystko jedno*:

To wszystko jedno pisać wiersze
czy poprawiać szkolne wypracowania

⁸ Tamże, s. 55.

zaostrzony ołówek zaostrzona uwaga
i myśl uciekająca ku zieleniom⁹

W kontemplacyjnej frazie Kamińskiej zrównanym powinnościom poety i nauczyciela, obowiązkom wymagającym przygotowań (zaostrzenia ołówka) i mobilizacji (zaostrzenia uwagi) przeciwstawiona zostaje rzeczywistość nie z wiersza czy wypracowania. Myśl wyrывa się „ku zieleniom” – przyrodzie? wakacjom? wolności? Pragnienie bez troski skutecznie walczy z wymagającym „ostrzych” metod tekstowym światem. „Wszystko jedno”, pisać wiersze czy sprawdzać uczniowskie prace, bo wobec kuszącej opcji niepisania i niesprawdzania zadania te zrównują się w swojej uciążliwości. Tymczasem w tekście Lekszyckiego trzeciego, pozatekstowego wyjścia nie ma. Nieco baśniowa przyroda pojawia się wyłącznie w utartych językowych zwrotach (są góry, ale wypracowań, strumienie – łez, a z korzeniami wyrывane zostają włosy). A dzielny bohater, wręcz tytan tego „krajobrazu”, to nauczyciel, któremu wysokie natężenie emocji, kiedyś związane z twórczością własną, zapewniają pomysły z prac podopiecznych. W tej przewrotnej wizji pisanie wierszy zostaje wyparte przez „belferskie” obowiązki, a polonista w obliczu „gór” wypracowań poetą już być nie musi.

Inaczej dzieje się jednak, jeśli potraktować poetę jako ucznia. W wierszu Tadeusza Różewicza *zadanie domowe z tomu zawsze fragment* (1996) odrobienie pracy domowej może przynieść twórcy pożytek. „Stary poeta” potencjalnemu następcy „zadaje” następujące ćwiczenie:

zadanie domowe
dla młodego poety
[...]
opisz swoją twarz
z pamięci
nie z lustra
[...]
nie czytałem
w poezji polskiej
dobrego autoportretu¹⁰

⁹ A. Kamińska, *Milczenia i psalmy najmniejsze*, Kraków 1988, s. 111.

¹⁰ T. Różewicz, *Poezja*, t. 3, Wrocław 2006, s. 388, Zob. D. Pawelec, *Świat jako Ty. Poezja polska wobec adresata w drugiej połowie XX wieku*, Katowice 2003, s. 240-242. Różewicz wykorzystuje metaforę sprawdzania szkolnych osiągnięć także w prozie – w opowiadaniu *Przerwany egzamin* z 1958 roku.

A Andrzej Sosnowski sam sobie zadaje poetycką pracę domową – w *Wierszu dla Oberona*:

Rozwinąć wrażliwość na te nagłe
skupiska znaczeń w mętnej strudze
zdarzeń: zapisz, to praca domowa¹¹.

Darek Foks w *Pracy domowej* gra z kolei z literacką tradycją (między innymi Żeromskim, Mickiewiczem i Słowackim), sprawdzając, które nazwiska są w słowniku komputera. Tekst kończą wersy służące przede wszystkim autoironicznemu ukazaniu miejsca piszącego w tym lekturowym panteonie, ale równocześnie sugerujące, że nieprawomyślne podejście do kanonu może mieć poważne (wręcz więzienne) konsekwencje, i sygnalizujące niwelowanie podmiotowości przez komputerowy system, który w swoich algorytmach nie uwzględnia pojedynczego – nie tak sławnego jak Mickiewicz – człowieka:

Nie napiszę już ani słowa, bo
wsadzą mnie do pierdła (nie ma mnie
w słowniku mojego komputera)¹².

Próby odrabiania prac domowych wiążą się w podanych przykładach z trudami egzystencji i z oczekiwaniami wobec poetów. Z kolei kontrola wiedzy uczniowskiej poprzez przeprowadzanie kartkówek (z pisania wierszy) i sprawdzanie wypracowań może być w tych poetyckich przykładach grą z niechcianym zauroczeniem, ale staje się też pretekstem do metapoetyckich rozważań nad kondycją poezji i motywacją twórczą oraz do diagnozy wkraczania prozy „belferskiego” życia w poezję – i odwrotnie.

Dyktat dyktand

W wierszu Kamieńskiej „myśli uciekają ku zieleniom” – a wątek dyktanda łączy w metaforze się z nadzieją w tekście *Jeszcze w zielone gramy* Wojciecha Młynarskiego. W utworze, który uznać można za wezwanie do zachowania młodości ducha wbrew faktowi, że „skroń niejedna siwa”¹³, pojawia się następująca recepta:

¹¹ A. Sosnowski, *Dożynki (1987-2003)*, Wrocław 2006, s. 15-16.

¹² D. Foks, *Praca domowa*, „Kartki” 1999, nr 20, s. 6.

¹³ W. Młynarski, *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*, Kraków 2007, s. 40.

Więc nie martwmy się, bo w końcu
nie nam jednym się nie klei,
ważne, by choć raz w miesiącu
mieć dyktando u nadziei,
żeby w serca kajeciku
po literkach zanotować
i powtarzać sobie cicho
takie prościuteńkie słowa...

Jeszcze w zielone gramy,
jeszcze nie umieramy,
jeszcze się spełnią nasze
piękne sny, marzenia, plany,

Dostrzec można tu, znany z edukacyjnych praktyk, wzór zapisywania dyktowanych treści, ale nie ma to nic wspólnego ze szkolnym lękiem przed oceną. Dyktuje nadzieja, na dodatek w „serca kajeciku”, żeby „prościuteńkie słowa” można było wziąć sobie do serca i powtarzać. „Dyktando” nie tylko nie budzi obaw, ale wręcz obawy oswaja – te związane ze starością, porażką, poczuciem przegranego życia. Chroni przed poddaniem się i porzuceniem optymistycznej „gry w zielone”. Z widmem przegranej walczy się w tym fragmencie nie tylko zielenią (kolorem nadziei, ale i niedojrzałości) oraz szkolnym dyktandem, lecz także infantylnym językiem pełnym zdrobnień („kajeciku”, „po literkach”, „prościuteńkie”)¹⁴.

Tak pozytywne wykorzystanie edukacyjnych metafor kojarzonych z kontrolą i stresem zdarza się jednak rzadko. Inne poetyckie dyktanda mają już wyraźnie opresyjny charakter. W kilkakrotnie już cytowanym wierszu *O sobie samej do potomności* Urszula Kozioł łączy terminologię szkolną z politycznym reżimem między innymi w wersach:

Akademię klaskania ukończyłam w terminie
lecz bez specjalnych wyróżnień
mimo że całkiem nieźle
potrafiłam milczeć pod dyktando¹⁵.

¹⁴ Ta napisana w 1985 roku piosenka miała być odpowiedzią na realia, w których powstała. Młynarski tłumaczy: „Przyszły takie czasy, że nie wystarczy tylko mieć nadzieję, ale trzeba dla niej ciężko i cierpliwie pracować” (D. Michalski, *Dookoła Wojtek. Opowieść o Wojciechu Młynarskim*, Warszawa 2008, s. 174). Zob. P. Derlatka, *Poeci piosenki 1956-1989. Agnieszka Osiecka, Jeremi Przybora, Wojciech Młynarski i Jonasz Kofta*, Poznań 2012, s. 267-271.

¹⁵ U. Kozioł, *Fuga (1955-2011)*, Wrocław 2011, s. 247-252.

W otoczeniu związanych z edukacją metafor fraza „milczeć pod dyktando” budzi skojarzenia ze szkolną kontrolą, ale nie występuje tu odwołanie do faktycznego pisania sprawdzianu z zasad pisowni. Wyniesioną „z akademii klaskania” umiejętnością ma być „niewychylanie się”. W tym tekście z 1978 roku Kozioł prezentuje skrajnie inną odpowiedź na trudne czasy niż parę lat później Młynarski, wbrew realiom lekki, optymistyczny, niepoddający się. Wprawdzie i w tekście poetki życie przebiega pod czyjeś dyktando, ale to zdecydowanie nie nadzieja ma szansę cokolwiek podyktować – rządzi raczej „beznadzieja” (uleganie systemowi i rezygnacja z własnego „ja”).

Najbardziej znany wiersz związany z ortograficzną kontrolą, *Dyktando* Ewy Lipskiej, otwiera podobna fraza: „Pod dyktando”. W utworze tym koncept poetycki polega na połączeniu dwóch porządków. Krzysztof Skibski pisze: „Punktem wyjścia jest [...] dostrzeżenie podstawowej paraleli: życie – pisanie (reguły życia – reguły pisowni, ortografia)”¹⁶. W wierszu Lipskiej także dostrzec można wątek politycznego ucisku:

Pod dyktando.
Żeby tylko nie popełnić błędu.
Naród
nie napisać przez tłum otwarty¹⁷.

Ważne są także kwestie pamięci historycznej i związanej z nią pułapek:

Czujnie
po pewnych datach postawić kropkę.
Przy innych
minutę ciszy.

Z kolei wersy:

Wiedzieć
kiedy zamykać a kiedy otwierać
usta.
Milczeć –

¹⁶ K. Skibski, *Antropologia wierszem. Język poetycki Ewy Lipskiej*, Poznań 2008, s. 173. Szczegółową analizę kolejnych frazeologizmów użytych w *Dyktandzie* przeprowadza Andrzej Stoff. Zob. A. Stoff, *Dyktando Ewy Lipskiej, czyli semantyczne (nie)konsekwencje językowego konceptu*, [w:] *Opis wiersza. Analizy i interpretacje liryki polskiej*, red. R. Sioma, Toruń 2002, s. 233-253. Zob. J. Tambor, *Dyktando Ewy Lipskiej, czyli kilka językoznawczych uwag o poezji*, „Postscriptum Polonistyczne” 1997, nr 21, s. 14-18.

¹⁷ E. Lipska, *Utwory wybrane (1967-1984)*, Kraków 1986, s. 109.

ale z jakiej litery?

brzmia podobnie jak „milczeć pod dyktando” w wierszu Koziół – a na myśl przychodzi w tym kontekście również jedna z myśli nieuczesanych Stanisława Jerzego Leca: „Błąd w dyktandzie: Lód czeka odwilży”¹⁸. Joanna Hobot zauważa: „O łamaniu charakterów i próbach tworzenia społeczeństwa, które myśli, czuje i działa pod dyktando, nie należało nawet wspominać. Toteż nie mógł się ukazać w numerze 8. »Literatury« wiersz Ewy Lipskiej pt. *Dyktando*”¹⁹.

W *Dyktandzie* kwestie społeczno-polityczne nie wyczerpują jednak sensów szkolnej metafory. Pojawia się problem świadomego budowania własnej tożsamości („Odmienić się / ale nie przez przypadek”) oraz tematyka związków miłosnych²⁰:

Uważać
aby miłość nie napisać oddzielnie
tak jak czarna jagoda albo pierwszy lepszy.

Im bliżej finału wiersza, tym bardziej ostateczne sprawy podlegają metaforyzacji przez reguły pisowni. Po pierwsze, chodzi o dobre, pełne (dosłownie: pełne w formie zapisu) życie: „Uważać / aby życia nie napisać przez skrót”. Po drugie – o dobrą śmierć:

Pamiętać
aby nie popełnić błędu przy śmierci.
Umrzeć
ortograficznie.

W tym wierszu istnieją, niczym w „sztukach dobrego umierania”, zasady, które należy opanować, by zdać egzamin. Jak jednak stwierdza Grzegorz Olszański: „Poetka [...] nie twierdzi [...], że jest w posiadaniu jedyne lekarstwa, którego zażywanie [...] zagwarantuje, że człowiek »umrze ortograficznie«”²¹. Lipska po prostu – w obliczu wypierania przez społeczeństwo świadomości, że człowiek od dnia narodzin zbliża się nieustannie do śmierci –

¹⁸ S.J. Lec, *Myśli nieuczesane wszystkie*, Warszawa 2009, s. 603.

¹⁹ J. Hobot, *Gra z cenzurą w poezji Nowe Fali (1968-1976)*, Kraków 2000, s. 192.

²⁰ Warto pamiętać, że sposobem oswajania miłosnej tematyki może być u Lipskiej nie tylko ortografia, ale i gramatyka – w omówionym w poprzednim rozdziale wierszu *O czym myśli dziewczyna na lekcji gramatyki języka polskiego*.

²¹ G. Olszański, *Śmierć udomowiona. Szkice o wyobraźni poetyckiej Ewy Lipskiej*, Katowice 2006, s. 187.

przypomina o tej, jakby się wydawało, oczywistości. Olszański zauważa: „Komunał? Zgoda, ale też obrana tu metoda »przypomnienia« i stosunek współczesnych do śmierci skazuje piszącego na takie właśnie komunały”²². Podobną myśl znaleźć można we wstępie do książki *Zamieranie: interpretacje*:

Paradoksalnie, tabu oznaczające śmierć zdaje się działać najsilniej tam, gdzie w grę wchodzi jej naturalność. [...] W konsekwencji myśl o tym, że „koniec zaczyna się u początku”, że żyjąc tracimy życie (by posłużyć się tytułem książki Marii Janion), zaś ludzka egzystencja to przede wszystkim u-bywanie (formuła Tadeusza Sławka), wydaje się znacznie trudniejsza do zaakceptowania, a tym samym spychana jest w niebyt. Przychodzi jednak taki moment, gdy to co zostało dawno u-/od-/kryte wychodzi na jaw, a komunał nabiera nagle egzystencjalnej głębi²³.

Jakie korzyści przynosi, wsparta metaforyzacją szkolną, nauka umierania, którą proponuje Lipska? Olszański tak podsumowuje skuteczność dokonywanych przez poetkę zabiegów:

Opisana tu metoda sprawia, iż człowiek [...] nabiera jednak „śmiertelnej rutyny”. Śmierć zostaje bowiem odarta ze swej tajemniczości i grozy. Staje się wydarzeniem nieuniknionym, ale i od dawna oczekiwanym. Tragicznym, ale i zwyczajnym. Dramatycznym, ale – co najważniejsze – udomowionym. Przynajmniej do pewnego stopnia²⁴.

Pytanie o odpytywanie

Wiązanie planu szkolnego z tematem śmierci w misternych metaforach to częsty zabieg w twórczości Lipskiej. Jolanta Tambor w kontekście *Dyktanda* zauważa, że „śmierć w sposób widoczny w tekście Lipskiej jest częścią życia. Życie i śmierć są z sobą splecione i splątane”²⁵. Konieczność uczenia się śmierci wiązać można z filozofią, którą według Olszańskiego zdaje się wyznawać poetka: „Z tej perspektywy zarówno śmierć, jak i życie są jedynie różnymi określeniami tego samego procesu. Mówiąc inaczej, śmierć jest rozciągniętą w czasie agonią, procesem rozpoczynającym się wraz z narodzinami, a kończącym się w chwili zgonu”²⁶.

²² Tamże, s. 189.

²³ G. Olszański, D. Pawelec, *Komunał?, [w:] Zamieranie: interpretacje*, red. G. Olszański, D. Pawelec, Katowice 2007, s. 8-9.

²⁴ G. Olszański, *Śmierć udomowiona*..., s. 191.

²⁵ J. Tambor, *Dyktando Ewy Lipskiej, czyli*..., s. 18.

²⁶ G. Olszański, *Śmierć udomowiona*..., s. 158.

Jeden z rozdziałów swojej książki na temat śmierci w twórczości Lipskiej Olszański tytułuje „*Śmierć dla początkujących i zaawansowanych*” – *współczesne ars moriendi*, podsuwając tym samym trop zestawienia utworów poetki ze „sztuką dobrego umierania”. Wydawać by się mogło, że słowo „sztuka” dalekie jest od rygorów szkolnych. Maciej Włodarski zauważa jednak, że w tekstach Seneki znaleźć można sformułowania „umiejętność życia i umierania” czy „chwalebna to rzecz nauczyć się umierać”, a Cyceon stosuje określenie „nauka umierania”²⁷. To sugeruje, że „występujący w późniejszych traktatach termin »ars« oznaczał zbiór przepisów, reguł z zakresu pewnej dziedziny wiedzy (teorię jakiejś praktycznej umiejętności): w tym wypadku była to umiejętność umierania”²⁸. W tym kontekście „traktaty »artes moriendi« byłyby swojego rodzaju podręcznikami podającymi sposób najbardziej właściwego to znaczy dobrego umierania”²⁹. Co więcej, Włodarski tytułuje podrozdział swojej rozprawy *Szkoła dobrego umierania* i przybliża w nim historię ujmowania śmierci w terminach studiów czy też szkolnej nauki. Autor sięga po teksty źródłowe, a ich dydaktyczne założenia streszcza za pomocą metaforyki edukacyjnej:

Chodzi więc o to, aby każdy, kto chce spokojnie, dobrze i bezpiecznie umrzeć, już wcześniej, ciesząc się pełnym zdrowiem, zaczął studiować zasady „dobrego umierania” [...]. „Sztuki umierania” trzeba więc się uczyć i powinien to czynić każdy, chociaż... nie każdy może jej się nauczyć [...]. Wielu ludzi bowiem zbyt późno zaczyna poznawać, jak pożytecznie jest być uczniem w szkole dobrego umierania³⁰.

Włodarski podsumowuje tę część rozważań następująco:

[...] w traktatach wzorcowych można spotkać zalecenia, by każdy, kto pragnie dobrej śmierci, uczył się »sztuki umierania«, jednakże rozwinięcie tego czasownika w pełne porównanie z uczniami i szkołą to zasługa pisarzy późniejszych, a zwłaszcza Jakuba z Paradyża. [...] Funkcja dydaktyczna tych utworów – bardziej lub mniej jawna, utajona lub podkreślana porównaniami bądź określeniami z dziedziny szkolnictwa jest czynnikiem niezależnym od zmian treściowych lub ideologicznych, czynnikiem tak samo obecnym w traktatach wzorcowych, jak w późniejszych opracowaniach zajmującego nas tematu³¹.

Wiersz Lipskiej *Ucz się śmierci*, w którym śmierć przypomina szkolny przedmiot, wydaje się realizować założenia tego typu traktatów, chociaż – jak zauważa w kontekście tego tekstu Joanna Farysej – poetka tworzy „własne »*speculum artis bene moriendi*«,

²⁷ Zob. M. Włodarski, *Ars moriendi w literaturze polskiej XV i XVI wieku*, Kraków 1987, s. 17.

²⁸ Tamże, s. 18.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże, s. 91.

³¹ Tamże, s. 93.

odmienne od wykładni chrześcijańskiej, zgodnie z którą śmierć unicestwiająca ciało, ale nie duszę, nie powinna być powodem lęku, lecz szczęścia”³². W utworze można wskazać elementy zbliżone do tych z *Dyktanda*, na przykład fragment:

Ucz się śmierci. Na pamięć.

Zgodnie z zasadami pisowni
wyrazów martwych.

Pisz ją łącznie

jak rzeczpospolita albo lwipyszcze³³.

To znaczące, że zarówno śmierć w tym utworze, jak i miłość w *Dyktandzie* pisać należy łącznie. A jeśli jako kontekst doda się wersy: „Ucz się śmierci / w miłości” z *Ucz się śmierci*, to powstanie interesujący splot Erosa i Tanatosa.

Nietrudno wskazać w tym wierszu elementy metaforycznie łączące porządki śmierci i edukacji. Poza ogólną i wielokrotnie powtórzoną formułą tytułową „ucz się śmierci” wymienić można uściślenie sposobu edukacji: „na pamięć”. Pojawia się wykorzystanie treści szkolnych z języka polskiego (wskazanie: „Zgodnie z zasadami pisowni / wyrazów martwych” oraz polecenie: „Pisz ją łącznie”) i z matematyki („Nie dziel jej / pomiędzy umarłych”). Istnieją więc jakieś zasady i należy je sobie przyswoić. Przeegzaminowani zostaną wszyscy (nieprzypadkowo jeden z przykładów pisowni to „rzeczpospolita”). W tej sytuacji paradoksalnie każdy jest „wybrańcem bogów” („Jesteś wybrańcem bogów. / Ucz się śmierci wcześniej”). Nie ma jednak sensu pocieszenie się wspólnotą losu. Nakaz pisania śmierci „łącznie” uwydatnia jej związek z konkretną opanowującą zasady jednostką ludzką, a perspektywy własnego umierania nie wolno osłabiać poprzez rozdzielenie jego grozy – zaznaczonej subtelnie przykładem „lwipyszcze”, który wszak wiązać można z paszczą lwa – między tych, których już nie ma. Śmierci uczyć się muszą właśnie (jeszcze) żywi.

W kontekście metafor egzaminacyjnych najważniejsze okazuje się zakończenie tekstu: „Przepytaj siebie. // Przepytaj na żywo”. Samo sformułowanie „na żywo” odsyła do pewnej improwizacji, bez szans na cofnięcie taśmy i powtórzenie nagrania. Ponadto wyraźnie podkreślona zostaje konieczność pracy własnej, samodzielnej (nikt nie może człowieka przepytąć poza nim samym i, kiedyś, śmiercią) oraz fakt, że tak naprawdę nie da się całkiem

³² J. Farysej, *Arkadia „z terminem ważności” – wizerunek domu w później twórczości Ewy Lipskiej*, „Pamiętnik Literacki” 2011, nr 1, s. 72.

³³ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 102.

przygotować do śmierci: wszak przepytanie się „na żywo” nie udowodni gotowości do odpowiedzi na pytanie ostateczne, które będzie raczej „na martwo”. „Uczenie się” może oswoić z perspektywą śmierci, ale bez gwarancji, że w momencie „wyrwania do tablicy” udzieli się właściwiej odpowiedzi.

Powiązane z metodami kontroli uczniowskiej wiedzy metafory Lipskiej wyróżniają się na tle tematycznie podobnych zabiegów w poezji współczesnej. Podporządkowanie całego wiersza szkolno-egzystencjalnemu conceptowi sprawia, że oba pola semantyczne nakładają się na siebie w sposób nierozzerwalny. Metafora egzaminacyjna nie jest tu wyłącznie wplecioną w wiersz egzemplifikacją trudów ludzkiego życia, nie ogranicza się do moralistycznego obrazka z przeszłości, fragmentu autobiograficznej spowiedzi czy użytecznej ilustracji kontrastu między „wczoraj” i „dziś”. Chociaż i te funkcje może pełnić szkolna metafora w wierszach poetki – mnogość użyc terminologii edukacyjnej rozpościera się w tej twórczości od pojedynczych tropów, wersów czy strof w utworach nie zawsze w całości związanych z instytucjonalnym kształceniem, poprzez zastosowanie w różnych proporcjach „uszkolnienia” języka i tematu, aż do takich misternych splotów formy i treści jak właśnie w *Dyktandzie* czy *Ucz się śmierci*. Marek Zaleski twórczą metodę Lipskiej opisuje jako „zderzanie dwóch obcych sobie porządków rzeczywistości i kojarzenie ich ze sobą poprzez wynajdywanie słów wspólnych”³⁴. W tych „szkolnych” wierszach o życiu i śmierci „kojarzenie” obu planów prowadzi do niemożności ich rozdzielenia. Egzystencja i edukacja stają się jednym – językowo i znaczeniowo. Dzięki konsekwentnemu wykorzystaniu założeń poetyckiego lingwizmu wiersze te nie tylko nierozzerwalnie włączają „szkolne” myślenie w próby poznawczego opanowania pozaszkolnych, „dorosłych” doświadczeń, ale też działają – jak wiele utworów twórców pokolenia ’68 – na co najmniej trzech planach. Można je czytać historycznie i politycznie, jako obraz totalitarnego ucisku i walki z nim, ale taka interpretacja nie unieważnia uniwersalizujących sensów lingwistycznego wiersza oraz wypowiedzi metapoetyckiej, z góry wpisanej w takie „zderzanie porządków” na głębokich poziomach języka³⁵.

W wierszu Wisławy Szymborskiej *Spacer wskrzeszonego* (omówionym szerzej w rozdziale szóstym, w kontekście ukazywania w poezji mechanizmów śmierci poprzez

³⁴ M. Zaleski, „*Dom cierpkiej młodości*”, „Polityka 1979, nr 1, s. 10; cyt. za: A. Stoff, *Dyktando Ewy Lipskiej, czyli...*, s. 249.

³⁵ Inaczej wartościuje te poetyckie działania Andrzej Stoff, który pisze, że „kłopotliwy efekt” lektury *Dyktanda* wynika „z poświęcenia przez poetkę myśli dla konsekwentnej realizacji conceptu, z pilniejszego przyglądania się przez nią tworzywowi językowemu niż światu” (A. Stoff, *Dyktando Ewy Lipskiej, czyli...*, s. 234).

„uśmiercanie” nauczycieli) przepytывanie, naśladowujące to znane ze szkoły, stanowić może próbę powstrzymania nieodwracalnego procesu:

Dwa plus dwa, profesorze?

Dwa – mówi profesor.

Jest to odpowiedź lepsza od poprzednich³⁶.

Wydaje się, że właściwa odpowiedź na to podstawowe matematyczne pytanie mogłaby zadziałać niczym magiczna formuła i oznaczać pełne wskrzeszenie. Poprawne „zaklęcie” jednak nie pada, chociaż można dostrzec pewien progres. „Przepytujący” muszą doceniać najdrobniejszy postęp, ale „osiągnięcia”, mimo że z każdym „wskrzeszeniem” większe, brzmią groteskowo w kontekście profesorskiego statusu bohatera. O ile w analizowanych wcześniej wierszach Lipskiej dochodzi do zlewania się planu szkoły i egzystencji, to w utworze Szymborskiej, poprzez ironiczne przyłożenie pojęć jednego pola semantycznego do drugiego, ukazana zostaje nieprzystawalność porządku edukacji do porządku egzystencji. Nie działa szukanie ratunku w zabiegach edukacyjnych, ludzenie się, że mogą one zadziałać także poza materiałem teoretycznym, aplikowanym podczas wdrażania programów nauczania. Ale rezygnacja z odpytywania równoznaczna byłaby z przyznaniem się do porażki, z poddaniem się – jak we fragmencie poematu *Zoom* Sosnowskiego:

Zaczyna cenić się przesiadki.

Dezorientację międzyładowań i postojów.

Z rezygnacją, z jaką nauczyciel mówi o pogodzie

pięć minut przed dzwonkiem, kiedy nie warto już pytać

i nie oplaca się startować z „nowym materiałem”³⁷.

Korzeni metafor osławiających ludzką śmiertelność poprzez pojęcia związane ze sprawdzaniem uczniowskiej wiedzy szukać można już w dwudziestoleciu międzywojennym. Za tradycję dla licznych tego typu poetyckich zabiegów w twórczości powojennej uznać można utwór *Nauka z Czwartego tomu wierszy* (1923) Juliana Tuwima, także łączący śmierć i szkolną odpowiedź³⁸. W *Spacerze wskrzeszonego* Szymborskiej odpytywanie jest jednak po stronie życia, stanowi bezsilną próbę zatrzymania nieuniknionego – chociaż wbrew temu

³⁶ W. Szymborska, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, s. 170.

³⁷ A. Sosnowski, *Dożynki (1987-2003)*..., s. 203-220.

³⁸ Por. K. Czaja, *Liebert, Tuwim – do tablicy. O skamandryckiej metaforyzacji szkolnej*, [w:] *Skamander. Tom 11. Reinterpretacje*, red. M. Tramer, A. Wójtowicz, Katowice 2015, s. 351-366.

bolesnemu zderzeniu porządków finał wiersza prowadzi w stronę śmierci jako czegoś naturalnego, wyzwolenia z infantylnego, degradującego powypadkowego stanu. Tymczasem w prawie o pół wieku starszym utworze skamandryty „wyrwanie do odpowiedzi” stoi po stronie umierania. Tekst Tuwima zamykają strofy:

I do dziś mam taką szkolną trwogę:
Bóg mnie wyrwie – a stanę bez słowa!
– Panie Boże! Odpowiadać nie mogę,
Ja... wymawiam się, mnie boli głowa...

Trudna lekcja. Nie mogłem od razu.
Lecz nauczę się... po pewnym czasie...
Proszę! Zostaw mnie na drugie życie,
Jak na drugi rok w tej samej klasie³⁹.

Poszczególne elementy „szkolnej” sytuacji tak wyjaśnia Wojciech Ligęza:

Żargon szkolny posiada w tym wierszu niezwykle konotacje. Lekcja jest metaforą śmierci i rozrachunku ostatecznego. Tuwim przy pomocy słownictwa szkolnego zaklina metafizykę. Błahość takich zwrotów, jak „wyrwać do odpowiedzi” oraz „wymawiam się, mnie boli głowa” (jak w wierszyku o „szkolnej wymówce”) ma złagodzić imperatyw śmierci. Lęk metafizyczny to w tym wierszu „szkolna trwoga”, podstawowe przeżycia egzystencjonalne są „trudną lekcją”. Symboliczna forma szkoły, jak również wprowadzenie naiwnych kategorii w miejsce ważnych konstatacji o bezwzględnym przymusie śmierci służą oswojeniu oraz unieważnieniu tego faktu⁴⁰.

Wydaje się, że szkoła znajduje się w tym wierszu na granicy życia i śmierci. Wprawdzie przepytanie przez Boga-nauczyciela oznacza śmierć, a do nagłej, niezapowiedzianej śmierci doskonale pasuje metafora „wyrwania” nieprzygotowanego ucznia do odpowiedzi, ale powtarzanie klasy oznacza pozostanie przy życiu, drugą szansę.

³⁹ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 1, Warszawa 1971, 289-290.

⁴⁰ W. Ligęza, *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze o szkole*, [w:] *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*, red. I. Opacki, Katowice 1978, s. 185. Bardziej prozaiczne aspekty „oświatowe” interesują Grzegorza Leszczyńskiego, który podkreśla krytykę systemu szkolnego, jaka wyłania się z wiersza *Nauka*: „Skoncentrowana na szczegółach, nieskoordynowana »nauka daremna« nie ma nic wspólnego z prawdziwą wiedzą, która prowadzi do pogłębienia duchowości człowieka, implikuje jego wewnętrzny rozwój. W tej sytuacji oczywisty jest rozdział między podmiotem mówiącym i »nimi«, którzy nauczali. »Oni« biorą dziecko w niewolę szkoły, zabierają czas dojrzewania, by unicestwić wolność wiodącą ku dobru. Stąd intelektualne niedołęstwo, ujawniające się szczególnie wobec pytań ostatecznych – dojrzały człowiek stając przed Bogiem głęboko odczuwa swoje nieprzygotowanie, nieporadność, przyjmuje rolę ucznia niespodzianie wyrwanego do odpowiedzi [...]” (G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy*, Warszawa 2006, s. 218).

Niejednoznaczna jest też „trudna lekcja”, która faktycznie może oznaczać treści egzystencjalne – wtedy należałoby odczytywać ją jako niezrealizowanie planów i nienależyte rozliczenie dobrego życia. „Trudna lekcja” może być jednak także metaforą słabego opanowania materiału związanego ze śmiercią, niewystarczającego do niej przygotowania. Powtarzanie klasy, w rzeczywistości szkolnej traktowane jako porażka, w *Nauce* stanowi ratunek przed śmiercią i szansę na „poprawę”⁴¹. Jednak – w już mniej optymistycznym duchu – jako negatywną odpowiedź na zamykającą wiersz Tuwima prośbę: „Zostaw mnie na drugie życie, / Jak na drugi rok w tej samej klasie” czytać można by strofę wiersza Szymborskiej *Nic dwa razy*:

Choćbyśmy uczniami byli
najtępszymi w szkole świata,
nie będziemy repetować
żadnej zimy ani lata⁴².

Ambiwalentne jest powtarzanie klasy w *O sobie samej do potomności* Koziół: „Jednak po uzyskaniu dyplomu / miałam jeszcze przez lata wciąż te same klasy powtarzać”. Z jednej strony ta konieczność oznacza wzmocnione wysiłki systemu represji, który przez „powtórki” próbuje obywatela zmusić do konformizmu w „akademii klaskania”. Z drugiej – wygląda na to, że nawet „prymus” tej edukacji („choć w każdej z nich na swój sposób / byłam zapewne prymusem”) ma w sobie jakiś niezłomny pierwiastek, którego nie udaje się unicestwić przy pierwszej próbie.

Negatywny aspekt „repetowania” wykorzystuje Sosnowski. W poemacie *Zoom* sytuację powtarzania klasy zestawia z agonią świata i perspektywą całkowitej samotności:

a tu po prostu nic, zero absolutne kontaktu,
jak w innym przypadku zimowania, zwanym czasem repeta
lub powtarzaniem klasy, kiedy zapobiegliwość pedagogów
nie widzi miejsca pośród pracowitszych kolegów dla ucznia,

⁴¹ Ciekawe wydaje się zestawienie metaforyzowania ucieczki przed śmiercią przez powtarzanie klasy z ujęciem tego szkolnego tematu w *Czarodziejskiej górze* Tomasza Manna (wydanej w oryginale w roku 1924, a więc rok po *Czwartym tomie wierszy*). Tam pacjent, pan Albin, zestawia powtarzanie klasy z wyrokiem lekarskim i następująco podsumowuje swoją sytuację: „Jestem nieuleczalnie chory – tak jak panie mnie tu widzą, nieuleczalnie chory. [...] Dajcież mi więc trochę swobody – bo cóż mi więcej pozostaje! To jest tak, jak w gimnazjum, kiedy uczeń dowiaduje się, że zostaje na drugi rok: nie jest już pytany i nie ma nic do roboty. Doszedłem wreszcie do błędnego stanu, nic już nie potrzebuję robić, machnięto na mnie ręką i śmieję się z tego wszystkiego” (T. Mann, *Czarodziejska góra*, t. 1, przeł. J. Kramsztyk, Warszawa 1965, s. 105).

⁴² W. Szymborska, *Wiersze wybrane...*, s. 28-29.

a on nie potrafi nawiązać nawet najcieńszej nici sympatii
w niespodziewanie odmłodzonym środowisku o rok niżej⁴³?

Kazimierz Wierzyński, w *Balladzie o słownikarzu* (z wydanego w 1951 roku tomu *Korzec maku*), podobnie jak Tuwim podejmuje temat lęku budzonego przez wyrwanie do odpowiedzi. „Kornik drukarz” szuka „w słowniku” rymów:

Szukam rymu do miłość
Innego niż zawilość,
Szukam rymu do męstwo
Innego niż samotność,
Szukam rymu do radość
Innego niż beznadzieja,
Szukam rymu do prawda
Innego niż zdradzona,
Szukam rymu do wiara
Innego niż samozaparcie⁴⁴

Odnalezienie „innych” rymów mogłoby doprowadzić do niebanalnego ukazania porządku świata, w którym „Szczęście, szczęście, szczęście / Przyrasta do rozpacz”. Jolanta Dudek podkreśla, jak ważne dla Wierzyńskiego „stało się w okresie powojennym poszukiwanie nowych, pośrednich (przedstawieniowych) i zarazem dramatycznych form ekspresji poetyckiej”⁴⁵. Poszukiwanie „innych” rymów wykracza jednak w *Balladzie o słownikarzu* poza rzemiosło poetyckie. Oprócz pary „miłość” – „zawilość” zestawiane słowa nie rymują się w dosłownym, warsztatowym sensie. Ich związki wynikają z kondycji świata, pełnego miłosnych komplikacji, samotnego bohaterstwa, radości przechodzącej w poczucie beznadziejności, zdradzonych prawd i porzuconej wiary. Słowu przypisuje się ogromną moc, skoro znalezienie odpowiedniego może „wyprostować” świat, zmienić „smutki w marzenia”. Dudek pisze:

[Sztuka – K.C.] W latach 1951-1954 stała się pryzmatem, przez który przyjrzał się poeta wszystkim zagadnieniom, opracowywanym później w tomach poetyckich z lat sześćdziesiątych. [...] Poezja okazała się

⁴³ A. Sosnowski, *Dożynki (1987-2003)*..., s. 203-220.

⁴⁴ K. Wierzyński, *Poezje zebrane*, t. 2, Białystok 1994, s. 99-100.

⁴⁵ J. Dudek, *Liryka Kazimierza Wierzyńskiego z lat 1951-1969*, Wrocław 1975, s. 26.

sztuką zgłębiającą prawdę o ludzkiej egzystencji. Jej rola polegała także na tym, że oprócz gorzkiej nieraz prawdy przynosiła także miłość i pocieszenie⁴⁶.

Ale praca „słownikarza” to niełatwa „szkoła”:

Potrzeba mi tych słów
Do szkoły utajonego cierpienia
Gdzie wykładam moją teorię snów
I zmieniam smutki w marzenia.

Na dodatek z szukania w słowach „czegoś więcej” („Pomóżcie mi, bo szukam / Czegoś więcej niż sensu”) trzeba się rozliczać – przed odpytującymi:

Pomóżcie mi w twardej szkole,
Gdy pytać będą mnie znowu,
Czym w rozpaczliwym mozole
Dotrzymał słowa słowu.

Próby tej słowotwórczej alchemii wiążą się z „rozpaczliwym mozolem” – i z samotnością, bo mimo próśb o pomoc w finale wiersza „słownikarz” spotyka się z odmową:

A dziewczęta i chłopcy przed szkołą
Śpiewają i tańczą wesoło:
Kornik drukarz, kornik drukarz,
Ty nikogo nie oszukasz,
Nie namówisz nas do rozpaczki,
Nie będziemy ci pomagali,
Nic się w twojej szkole nie przeinaczy,
Zamkniemy cię w ciemnym słowniku
I po krzyku!
Szukaj sobie dalej.

⁴⁶ Tamże, s. 166. Dudek przypomina również koncepcję „samoistności słowa poetyckiego”, którą Wierzyński rozwijał właśnie od tomu *Korzec maku*. W *Mojej prywatnej Ameryce* poeta pisał między innymi: „Słowo jest także samoistnym życiem [...]. W słowie odbija się świat jak na kolorowej fotografii, a dzieje świata wypowiadają się w słowie dokładniej niż w odciskach stóp na przedhistorycznym kamieniu” (tamże, s. 143-144).

Dudek zauważa, że w utworze dochodzą do głosu: „Lęk przed niemocą twórczą, odrzuceniem i zapomnieniem”⁴⁷. Ci, którzy nie są w „szkole utajonego cierpienia”, nie zamierzają dołączyć do „kornika”, nie wierzą w możliwość „przeinaczenia” dotychczasowych porządków jego „twardej szkoły” i dotrzymywania „słowa słowu”. Balladowy „słownikarz” ma pracować sam, nie zarażać ludzi swoimi rozpaczliwymi próbami dotarcia do „innych” rymów porządkujących rzeczywistość. Najwyraźniej rym „męstwo” – „samotność” faktycznie obowiązuje w opisywanym świecie.

Ligęza zestawia ten wiersz z *Listem do Libala* Tuwima, podkreślając szeroki zasięg szkolnej metafory:

Metafora „szkoły życia” funkcjonuje podobnie w późniejszej znacznie *Balladzie o słownikarzu* Kazimierza Wierzyńskiego. Jej obszar znaczeniowy jest jednak większy. W ogromnym skrócie tak go można określić: niemożliwość powrotu do szkoły przeszłości, praca nad słowem – „szkoła utajonego cierpienia”, poszukiwanie niewyrażalnego w sensie poetyckim i metafizycznym, samotność w świecie, rozrachunek z życiem i twórczością, protest przeciwko nieśmiertelności w postaci słownikowego hasła [...]⁴⁸.

Także *Test* Krzysztofa Siwczyka każe myśleć o niechybnym końcu – mimo że w tym wierszu wezwanie do odpowiedzi pojawia się na początku życia:

Widok powietrza, w którym niczego już nie brakuje,
ot co znalazłem u schyłku własnej metryki,
prowadzonej mniej więcej od zawsze,
od kiedy zawezwano mnie do odpowiedzi
przed obliczem południa,
w jakiejś miejskiej osadzie mgieł,
zdecydowanie z daleka od centrum,
w jakim rozgrywały się zdarzenia epoki⁴⁹

Od tego czasu życie to ciągle ucieczki: w stronę horyzontu („a horyzont przesuwiał się co rusz o krok dalej, / kiedy uciekałem w jego stronę”), ale także w słowa („do jakich uciekamy się, bez najmniejszego sensu”). Ucieczka okazuje się jednak bezcelowa, należało raczej cieszyć się tym, co się ma – z góry wszak wiadomo, że dane jest tylko na ograniczony czas:

⁴⁷ Tamże, s. 12.

⁴⁸ W. Ligęza, *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze...*, s. 186.

⁴⁹ K. Siwczyk, *Koncentrat*, Poznań 2010, s. 13.

Uciekamy bez najmniejszego sensu,
podczas gdy test wypadł korzystnie,
zaniechano nas dla tej chwili i
na tym mogą odrobinę poprzestać.
Do czasu, kiedy nie można już przestać,
a o nic więcej przecież nie chcę prosić.

Świat jako materiał, z którego można zostać odpytanym, pojawia się w powojennym wierszu Szymborskiej *** [*Świat umieliśmy kiedyś na wrywki...*]:

Świat umieliśmy kiedyś na wrywki:
– był tak mały, że się mieścił w uścisku dwu rąk,
tak łatwy, że się dawał opisać uśmiechem,
tak zwykły, jak w modlitwie echo starych prawd.
[...]
Nasz łup wojenny to wiedza o świecie:
– jest tak wielki, że się mieści w uścisku dwu rąk,
tak trudny, że się daje opisać uśmiechem,
tak dziwny, jak w modlitwie echo starych prawd⁵⁰.

Dawne przygotowanie do „odpowiedzi” – nawet doskonale, takie „na wrywki” – nie sprawdza się w zmienionym świecie, gdyż okazuje się niepełne. Ligęza zauważa:

Znamienne, że Wisława Szymborska rozpoczyna od „retoryki edukacyjnej”, od sporządzania rejestru, co z przyswojonej wiedzy może się w dorosłym życiu przydać. Rozbrojenie sensu potocznej szkolnej metafory „umieć na wrywki” polega na wyzyskaniu znaczenia dosłownego. „Wrywki” to teraz fragmenty, okruchy świata, które (przed wojną) wystarczały do zrozumienia reguł naiwnego życia. Prostoduszni szkolarze zostali poddani niepomniecznie trudniejszemu egzaminowi. Przepytani będą z całości, która dopiero się tworzy⁵¹.

Aż chciałoby się wierzyć, że rację ma Kazimiera Iłakowiczówna, która w wierszu *Anioł od podpowiadania* stwierdza wprawdzie, że „Życ – za trudna sztuka...”⁵², ale wierzy przy tym, że człowiek nie musi być sam w szukaniu odpowiedzi na niełatwe pytania zadawane przez życie:

⁵⁰ W. Szymborska, *Wiersze wybrane...*, s. 7.

⁵¹ W. Ligęza, *O poezji Wisławy Szymborskiej...*, s. 21. Wiersz ten omawia także Tadeusz Nyczek, stosując w charakterystyce sytuacji sprzed wojny szkolną metaforę: „W tej szkole życia, wydawało się, istniało tylko kilka pytań i kilka odpowiedzi. Kto miał oczy otwarte i trochę przytomności, bez trudu mógł umieć ten świat »na wrywki«” (T. Nyczek, *Po raz pierwszy*, [w:] tegoż, *22 x Szymborska*, Poznań 1997, s. 13).

⁵² K. Iłakowiczówna, *Wiersze zebrane*, t. 2, Warszawa 1971, s. 507.

Ale jak wiem: jest taki anioł,
anioł od podpowiadania.
Trzeba nań tylko natrafić,
a potem się już wszystko potrafi.

Jednak może też być też zupełnie inaczej – Julia Hartwig w wierszu *Mój własny anioła* opiekuńczego charakteryzuje następująco: „Mruk z niego także, a może nawet i nieuk”⁵³.

W omówieniu wiersza Szymborskiej Ligęza używa słowa „egzamin”, mimo że to określenie w utworze nie pada. Może się ono jednak nasuwać w związku z zastosowaniem innych „szkolnych” fraz – a i samych egzaminów wiele jest w poezji.

Egzegeza egzaminu

Egzamin w rozumieniu wyłącznie szkolnym to sprawa poważniejsza niż przepytanie, dyktando czy kartkówka. Inna jest stawka. Jak wyjaśnia w *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincenty Okoń:

egzamin – [łac. *examen* – badanie], forma sprawdzania osiągnięć uczniów w obrębie jednego lub więcej przedmiotów nauczania (studiów). Ze względu na swoje przeznaczenie egzaminy dzielą się na: e. wstępne, tj. selekcjonujące kandydatów do szkoły danego typu, e. promocyjne – warunkujące przejście z klasy do klasy, e. końcowe, stwierdzające ukończenie szkoły danego typu⁵⁴.

Egzamin decyduje więc nie tylko o pojedynczej ocenie w dzienniku, ale i o dalszych losach i perspektywach (lub ich braku) zdającego. I rzadko – podobnie jak dyktando – wiąże się w poezji z pozytywnym przeżyciem. Jest tak jednak w cytowanym już w rozdziale pierwszym utworze *Po prostu* Tuwima („Usiadłem z geometrią na trawie, / Bo nazajutrz miał być egzamin”⁵⁵), w którym, jak zauważa Ligęza, „wspomnienie posiada znamiona czasu odzyskanego”⁵⁶. Sprawdziany matematycznej wiedzy najwyraźniej zapadły w pamięć skamandrycie, który wśród licznych szkolnych doświadczeń także w *Liście do Libala* wymienia matematyczne potyczki – wprowadzie nie egzaminy, a klasówki. Po pytaniu: „I gdzie to wszystko?” Pojawiają się między innymi: „Śniadania, rańce, piórniki, / Łaty,

⁵³ J. Hartwig, *Dwoistość*, Warszawa 1971, s. 53.

⁵⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 94.

⁵⁵ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 1..., s. 360.

⁵⁶ W. Ligęza, *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze...*, s. 184.

klasowy z algebry?”⁵⁷. Egzamin czy kartkówka to w tym skamandryckim ujęciu po prostu jeden z elementów edukacyjnej rzeczywistości. A że ta z kolei wiąże się z utraconym dzieciństwem, to przywoływanie przeżyć szkolnych pozwala na moment sięgnąć do przeszłości – i znów poczuć się niewinnym jak za dawnych, „niedorosłych” chwil. Podobnie – jako czas egzaminów z łaciny i poetyckich początków (widzianych jako zmagania szkolno-przyrodnicze) – wspomina młodość Julian Przyboś w *Repetitorium*. Zapamiętany z tamtych czasów Kraków, mimo doświadczenia biedy i głodu, budzi sentyment. I wbrew pozorom w niewielkim stopniu różni się od miasta dzisiejszego, w którym – jak „przed tym / ptasiobrzmiącym we wspomnieniu ćwierćwieczem?”⁵⁸ – studenci się uczą, a przyroda zdaje się być częścią uniwersyteckiego świata:

A tymczasem w Jordanowskim Parku
tak jak dawniej, jak drzewiej,
jak na moim najpierwszym semestrze,
pod każdym drzewem
student jak dzięcioł kuje na głos w skrypcie
i kos
egzaminuje aleje
z całokształtu liści na wietrze...

Czasem to nie własny, lecz cudzy egzamin pozwala uchwycić upływ czasu – z wiekiem zmienia się perspektywa spojrzenia na to, czym jest starość. Mechanizm ten ukazuje Bohdan Zadura w wierszu *Miesiące*:

Ktoś kogo nigdy nie znałeś ma dwadzieścia pięć lat
i zdaje egzamin I wydaje ci się niewiarygodnie młody
Trudno w to uwierzyć ale w tym właśnie wieku
wydawało ci się że masz wszystko za sobą i jesteś bardzo stary⁵⁹

Pozytywną opcją – wobec bezlitosnej alternatywy – byłby także „aktorski” egzamin w *Życiu na oczekaniu* Szymborskiej:

Złudna jest myśl, że to tylko pobieżny egzamin
składany w prowizorycznym pomieszczeniu. Nie.

⁵⁷ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 2, s. 396-397.

⁵⁸ J. Przyboś, *Utwory poetyckie*, t. 1, Kraków 1984, s. 306-307.

⁵⁹ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 2, Wrocław 2005, s. 34.

Stoję wśród dekoracji i widzę, jak są solidne.

[...]

Och, nie mam wątpliwości, że to premiera⁶⁰.

Metafora egzaminu może też nieść ze sobą zapowiedź czegoś wyjątkowego. Wiersz Adama Zagajewskiego *Mistyka dla początkujących* (tom *Pragnienie*, 1999) kończy się odkryciem:

to była tylko mistyka dla początkujących,
wstępny kurs, prolegomena
do egzaminu, który odłożony został
na później⁶¹.

Anna Czabanowska-Wróbel zauważa: „Elegią antycypacji jest *Mistyka dla początkujących*, której nieśmiały tytuł jest zarazem ironicznym nawiązaniem do naszych współczesnych poradników na każdy temat, kursów duchowości dla niezawansowanych, jak i nieironiczną apologią drogi, która od zachwyty dla różnorodności i piękna świata prowadzi gdzieś o wiele dalej niż zwyczajna podróż [...]”⁶². Codzienne ludzkie życie, nawet z licznymi wrażeniami estetycznymi i przyrodniczymi, prezentowanymi we wcześniejszych wersach, okazuje się zaledwie „wstępnym kursem”. Prawdziwa mistyka jest gdzie indziej, a dopuszczeni zostaną do niej ci, którzy zdadzą – jednak najpierw trzeba zostać w ogóle dopuszczonym do „odłożonego na później” egzaminu. To ciekawe odwrócenie porządku szkolnego, w którym – przynajmniej z uczniowskiego punktu widzenia – przesunięcie egzaminu „na później” należałoby uznać raczej za pozytywną wiadomość. Tłumaczka tego wiersza na język angielski, Clare Cavanagh, w rozważaniach nad wyjątkowością składni Zagajewskiego podkreśla: „Nawet to odłożenie, którym wiersz się kończy, podlega odroczeniu za sprawą strategicznego położenia ostatniej przerzutni, wyprowadzającej ów wiersz ku nieskończoności lekcji, jakie wciąż pozostaną do odebrania”⁶³. Językowe „odkładanie” dostrzega w *Mistyce dla początkujących* także Jacek Gutorow: „Ale oprócz przesłania jest także język, który »mówi swoje« [...], wyjście poza »stadium początkującego«

⁶⁰ W. Szymborska, *Wiersze wybrane...*, s. 230-231.

⁶¹ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane*, Kraków 2010, s. 175.

⁶² A. Czabanowska-Wróbel, *Poszukiwanie blasku. O Poezji Adama Zagajewskiego*, Kraków 2005, s. 132.

⁶³ C. Cavanagh, *Syntaktyczne nieskończoności Adama Zagajewskiego*, przeł. T. Bilczewski, A. Kowalcze-Pawlik, [w:] *i cień, i światło... O poezji Adama Zagajewskiego*, red. A. Czabanowska-Wróbel, Kraków 2015, s. 197.

musi mieć charakter wyjścia poza język, poza poezję. Tak się jednak nie dzieje, następują kolejne wiersze, kolejne słowa, poeta raz jeszcze »odkłada« wszystko na później»⁶⁴.

Wprawdzie w wierszach Tuwima egzamin na moment przywraca utracone dzieciństwo, a w utworze Zagajewskiego obiecuje coś na razie niedostępnego, czyniąc wykorzystanie szkolnej terminologii zabiegiem słodko-gorzkim, jednak znacznie częściej przez przywołanie egzaminu poeci (i bardowie) metaforyzują wątki zdecydowanie bolesne. Jacek Kaczmarski w tekście *Zesłanie studentów*, nawiązującym do (inspirowanego scenami z III części *Dziadów*) obrazu Jacka Malczewskiego o tym samym tytule, wykorzystuje metaforę szkoły do ukazania losów bardzo młodych więźniów politycznych:

Pod wielką mapą Imperium
Odpocząć – jak kto potrafi
Kończymy bliską Syberią
Skrócony kurs geografii
Śpi – kto spać może po drodze
Trudnej jak lekcja historii
Na wielkiej pustej podłodze
Egzamin wstępny katorgi⁶⁵

Przykra i trudna „lekcja historii” prowadzi tu do równie bolesnego „kursu geografii”. A to dopiero początek zesłania, „egzamin wstępny katorgi”. Można kojarzyć tę metaforę z egzaminacyjną selekcją – ktoś przetrwa, a ktoś nie da rady i zostanie „wyeliminowany”. Ewa Paczoska zauważa: „Pojawiają się tu bardzo ważne pytania dotyczące wspólnoty: czy tworzą ją bohaterowie namaszczeni do wielkich przeznaczeń (bo tak myślimy często o »wielkim stuleciu Polaków«), czy w pewnym sensie ludzie przypadkowi, a więc: bezbronni

⁶⁴ J. Gutorow, *Sprzeczne fragmenty (Adam Zagajewski)*, [w:] tegoż, *Niepodległość głosu. Szkice o poezji polskiej po 1968 roku*, Kraków 2003, s. 71. Autor jako kontekst dla tego wiersza podsuwa *Uniwersytet*, warto jednak przypomnieć (sygnalizowane w rozdziale trzecim niniejszej pracy) pokrewieństwo *Mistyki dla początkujących z Karmelicką* – zwłaszcza z wersami: „twoja szkoła jeszcze się nie zaczęła, / nauczyciele już odeszli, mistrzowie zostali” (A. Zagajewski, *Wiersze wybrane...*, s. 214) – i z *Żaglami*: „Szybko jednak okazywało się, że to jeszcze jedna / próba generalna, jeszcze jedna szalona improwizacja” (tenże, *Plótno*, Paryż 1990, s. 56).

⁶⁵ J. Kaczmarski, *Antologia poezji*, Warszawa 2012, s. 133. Więcej na temat obrazu Malczewskiego i tekstu Kaczmarskiego zob. Ł. Bartoszek, *Wrażliwość przetworzona, czyli inspiracje malarskie w twórczości poetyckiej Jacka Kaczmarskiego*, Kraków 2011, s. 247-254, <http://www.kaczmarski.art.pl/media/prace-naukowe-o-jacku-kaczmarskim/wrażliwość-przetworzona-czyli-inspiracje-malarskie-w-twórczości-poetyckiej-jacka-kaczmarskiego> [data dostępu: 29.11.2015]; I. Grabska, D. Wasilewska, *Lekcja historii Jacka Kaczmarskiego*, Warszawa 2012, s. 180-187; A. Kasperek, *Galeria Jacka Kaczmarskiego. Skrzydło wschodnie*, Gdańsk, 2013, s. 82-94.

wobec historii jak studenci przeżywający »pod wielką mapą imperium« przyspieszony kurs edukacji»⁶⁶.

Stanisław Wójtowicz podkreśla z kolei istotną – oswajającą – rolę, jaką słownictwo szkolne pełni w tekście barda: „Ta ekfrazja obrazu Malczewskiego, pokazuje skazanych na syberyjskie zesłanie, nie posiadających odpowiedniego języka, którym obłaskawić można by to doświadczenie. Mimo wszystko do takiego obłaskawienia dochodzi: za pomocą języka szkoły, naiwnych ideałów młodości i szkolnych lektur [...]»⁶⁷. Metafory szkolne są tu jednak obusieczne – z jednej strony stanowią ratunek wobec trudności z wysłowieniem doświadczenia, ale równocześnie zaostwiają jego okrucieństwo: „Nieadekwatność języka zesłanych dzieci i studentów względem ich losu – ukazująca pyrrusowe zwycięstwo dyskursu nad śmiercią, niemożliwość transgresji – tym silniej ukazuje tragedię kolejnych pokoleń Polaków miażdżonych przez historię»⁶⁸. Język szkolny byłby tu więc według Wójtowicza jedyną nadzieją, równocześnie obnażając swoje niedopasowanie do grozy sytuacji.

Wątek zderzenia człowieka z historią podejmuje także Irit Amiel w przywoływanym już w rozdziale trzecim wierszu *Egzamin z Zagłady*, ukazując nieprzystawalność traumatycznego doświadczenia do jego bezdusznej karykatury, jaką stanowią suche daty w podręczniku. Równocześnie jednak sama tytułowa fraza skutecznie wszak łączy elementy obu porządków, by tę niemożność przełożenia Zagłady na program nauczania wyrazić. Podobną metaforę stosuje Lipska w utworze *Pewność*:

Był już taki egzamin z historii
kiedy naraz wszyscy uczniowie oblali.
I został po nich uroczysty cmentarz.

Nie ma pewności że to był egzamin.
Nie ma pewności że wszyscy oblali.
Jest pewność że został po nich uroczysty cmentarz⁶⁹.

Pewne jest, że w trybach historii giną ludzie, jednak sama historia – zarówno jej ewentualne motywacje (czy to egzamin?), jak i przebieg (czy wszyscy oblali?) – okazuje się niezrozumiała i niepewna. Szkolny język to znów próba ujęcia czegoś nieuchwytnego

⁶⁶ E. Paczoska, *Jacek Kaczmarski i polski kanon*, [w:] *Zostały jeszcze pieśni... Jacek Kaczmarski wobec tradycji*, red. K. Gajda, M. Traczyk, Warszawa 2010, s. 127.

⁶⁷ S. Wójtowicz, *Transgresje Jacka Kaczmarskiego*, [w:] *Zostały jeszcze pieśni...*, s. 252. Ortografia i interpunkcja zgodne z oryginalnym zapisem.

⁶⁸ Tamże, s. 253.

⁶⁹ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 59.

w znanych terminach. Nie prowadzi jednak do sukcesu – pewności, konkretyzacji egzystencjalnego dylematu. Mimo znalezienia sposobu na werbalizację doświadczenia o pewności mówić można wyłącznie w kwestii efektu historii: cmentarza. Cmentarza, który nie przestaje przerażać mniej tylko dlatego, że jest „uroczysty” – w określeniu tym czytać można raczej ironię wynikającą z nieprzystawalności rygoru śmierci do „uroczystości”. Na dodatek dwa pierwsze wersy drugiej strofy mają 11 sylab, a wers trzeci ma wprawdzie sylab 14, ale przeczytanie pierwszych jedenastu zostawi czytelnika z jeszcze mocnej ironicznym sformulowaniem: „Jest pewność, że został po nich uroczy-”. Pocieszająco (skoro jednak nie „wszyscy oblali”) wybrzmiewa w tym kontekście fragment wiersza Zagajewskiego o matce:

zupełnie jakby to ona, a nie my, miała zdawać maturę,
którą przecież już raz zdała przed wojną,
z wyróżnieniem, jeśli dobrze pamiętam,
i także wojnę, wszystko na to wskazuje,
zdała z niezłym wynikiem [...]⁷⁰

Studniówka

Poeta dokonuje jednak odmiennego niż Lipska połączenia porządków. O ile w *Pewności* egzamin jest „z historii”, czyli zachowana została w całości fraza z języka szkolnego i dopiero lektura kolejnych wersów oraz interpretacja pozwalają doczytać się w tym sformułowaniu sensów „nieszkolnych”, to w utworze Zagajewskiego oba rejestry (edukacyjny i egzystencjalny) składają się na łatwą do odkodowania metaforę: „zdać wojnę”. Stanowi tu prostą analogię do „zdać maturę” – i nawet wyniki można ze sobą zestawiać: „z wyróżnieniem” a „z niezłym wynikiem”⁷¹.

W wierszu *Egzamin* Lipska ironicznie – i egzaminacyjnie – traktuje również politykę. Tym razem egzamin przyjmuje formę konkursu:

Egzamin konkursowy na króla
wypadł doskonale.

Zgłosiła się pewna ilość królów

⁷⁰ A. Zagajewski, *Asymetria*, Kraków 2014, s. 39.

⁷¹ Cavanagh, zestawiając *Studniówkę* z *Mistyką dla początkujących*, wskazuje, że w wierszu z tomu *Asymetria* syn także podchodzi do egzaminu: „W *Studniówce* zarówno egzamin, jak i jego wyniki przybierają zupełnie inną postać. Poeta testuje sam siebie, czy potrafi wreszcie pokonać przepaść dzielącą rzeczywisty wizerunek matki od – nieuchronnego, i błędnego – jej obrazu z okresu młodości? [...] Czy uda mu się nareszcie zdać test, którego dorastając nawet nie dostrzegał?” (C. Cavanagh, *Syntaktyczne nieskończoności...*, s. 203).

i jeden kandydat na króla⁷².

Trzeba jednak od razu dodać, że chodzi tu o konkurs „ustawiony”: „Królem wybrano pewnego króla / który miał zostać królem”. Wraca wątek znany już z tekstu *O sobie samej dla potomności* Koziół i z *Dyktanda* Lipskiej, czyli związku historii oraz polityki z koniecznością milczenia. Tu jednak tą umiejętnością wykazuje się sam kandydat do władzy: „Z historii odpowiadał / ze świetnym wyczuciem milczenia”. To zresztą kolejna metafora szkolna – w ramach egzaminu na króla pojawia się wszak odpytywanie z historii. Nietrudno dostrzec w tym utworze nawiązania do konkretnego politycznego systemu, skoro zwycięzca: „Otrzymał dodatkowe punkty za pochodzenie”, ale równocześnie tekst jest uniwersalną „satyrą na tyranie i społeczeństwo ubezwłasnowolnione”⁷³. Ryszard Matuszewski zauważa, że szkolna terminologia nie łagodzi wymowy utworu – wręcz przeciwnie: „Naiwna introdukcja wyostrza wymowę językowych kalamburów o »królu«, który »chwycił komisję za serce«, a »jednego z członków komisji odrobinę za mocno«, czy też o wręczonym królowi »narodzie oprawionym w skórę»”⁷⁴. Robert Mielhowski pokazuje z kolei, że tekst ten jest przykładem realizacji założeń pokoleniowych:

Przystawia Lipska też przy okazji lustro własnej formacji generacyjnej. Pokoleniu, które było przecież szczególnie uczulone na nonsensy otaczającej rzeczywistości politycznej, obnażając je w swej twórczości, kontestując albo poprzez literacką realizację postulatu »mówienia wprost«, albo – jak u Lipskiej – poprzez tworzenie metaforicznych, parabolicznych ujęć wierszowych, np. w (ukazującym w satyrycznym świetle mechanizmy funkcjonowania społeczeństwa zniewolonego) *Egzaminie* [...] ⁷⁵.

Egzamin jest tu narzędziem władzy, może więc ona swobodnie zrobić z procedury farsę, wyłaniając zwycięzcę, który z założenia miał nim zostać. Egzamin często łączy się z władzą. Michel Foucault w *Nadzorować i karać* zalicza go do „sposobów dobrego tresowania” i pisze:

⁷² E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 111-112.

⁷³ R. Matuszewski, *Poetycki świat Ewy Lipskiej*, [w:] E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 17.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ R. Mielhowski, *Dzieci Ewy Lipskiej*, [w:] *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*, red. A. Morawiec, B. Wolska, Łódź 2005, s. 20. Na gruncie neolingwizmu podobne językowe koncepty w mówieniu o dojrzewaniu innego pokolenia (zniechęconego do absolutnej wiary w jakąś ideę, szukającego ucieczki w heroinie) wykorzystuje Jarosław Lipszyc. W jego *Świadectwie dojrzałości* pojawia się szereg „szkolnych” metafor: „Będziemy się egzaminować z tańca nowoczesnego / ze stopnia rozdrobnienia na stopnie”, „Pospołu będziemy wykuwać wiadomości / o dłutach klinach i formach w jakie da się oblec marmur”, „Będziemy się egzaminować z kroków drobnych / po krwistych chodnikach (żelazo ogniem żelazem ogień)” (*Gada !zabić? pa*)[n]tologia neolingwizmu, red. M. Cyranowicz, P. Koziół, Warszawa 2005, s. 31).

Egzamin łączy w sobie techniki hierarchii, która nadzoruje i sankcji, która normalizuje. Jest normatywnym spojrzeniem, nadzorem pozwalającym oceniać, klasyfikować i karać. [...] Przy egzaminie nakładanie się stosunków władzy na relacje wiedzy staje w pełnym blasku. [...] W ramach dyscypliny widoczne ma być subordynowane „ja”. Jego oświecenie jest warunkiem sprawowania nad nim władzy. Nieustanne pozostawanie na widoku, ciągle widzenie przez władzę jest gwarantem ujarzmienia zdyscyplinowanej jednostki. Egzamin zaś staje się techniką, dzięki której władza nie chępi się już oznakami swej potęgi, nie naznacza swym piętnem poddanych, lecz wciąga ich w tryby swego obiektywizującego mechanizmu. Władza dyscyplinarna w podległej sobie przestrzeni ujawnia swą moc w zasadzie przez powoływanie obiektów. Egzamin można uznać za ceremoniał tej obiektywizacji⁷⁶.

Również Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron wskazują egzamin jako sposób na pacyfikację ewentualnego buntu i umocnienie obowiązujących układów władzy: „Egzamin stanowi niezrównane narzędzie wywoływania we wszystkich uznania prawomocności werdyktów szkolnych i hierarchii społecznych, które one uprawomocniają”⁷⁷.

Przywoływane dotychczas teksty swoją szkolną metaforą potwierdzałyby postrzeganie egzaminu jako formy represji narzuconej przez władzę (*Zesłanie studentów Kaczmarzkiego*, *Egzamin* Lipskiej) albo jako tragiczny dla jednostki efekt historii (*Pewność* Lipskiej). Wyrazistym przykładem zawłaszczania formy egzaminacyjnej przez mechanizmy politycznej przemocy jest także wspomniane w rozdziale drugim *Przesłuchanie* Antoniego Pawlaka. Jedyną słuszną odpowiedzią podczas takiego narzuconego „egzaminu” okazuje się milczenie⁷⁸:

To także jest egzamin
twarde krzesło
biurko
nieprzenikniona twarz
naprzeciw twojej
ale nikt ci nie podrzuci kartki
z gotową odpowiedzią
to ty wiesz więcej
i zdasz egzamin

⁷⁶ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1993, s. 222, 225. Związki władzy i wiedzy na przykładzie egzaminu przystępnie ukazuje Maksymilian Chutorzański (zob. M. Chutorzański, *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław 2013, s. 94-95).

⁷⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2011, s. 267-268.

⁷⁸ Podobnie jak w napisanej również w okresie stanu wojennego, kilkakrotnie już przywoływanej *Lekcji z polskiego...* Koziół (U. Koziół, *Fuga (1955-2011)...*, s. 261).

odmawiając odpowiedzi⁷⁹

Z kolei cytowaną w poprzednim rozdziale *Lekcję historii; Gdańsk, 1970*, opowieść o antysemickiej nagonce roku 1968 i o krwawym Grudniu 1970, kończy strofa brzmiąca ironicznie w kontekście tak okrutnych „treści nauczania” polskiej historii:

jak przyjdzie co do czego
egzamin z historii
mojego kraju
zdam celująco⁸⁰

Także w wierszu Mirosława Spychalskiego *** [*To wasza matura...*] (napisanym w maju 1983 roku) prześladowania czasów stanu wojennego przyjmują „szkolną” postać:

To wasza matura –
[...] gra pałka po żebrach –
[...]
system – siarczysty
policzek usadzi was
w ławkach
gówniarze⁸¹

Tym ciekawszy na tle przywoływanych dotychczas przykładów okazuje się *Egzamin Kaczmareckiego*⁸²:

Niejeden z nas ziemię gryzie
Inni choć młodzi – już siwi
A wy szykując nam krzyże
Mówicie – bądźcie cierpliwi!

A my – uczniowie leniwi
By was wysłuchać – niepilni

⁷⁹ *Na skrzyżowaniu Azji i Europy. Wiersze polskie 1980-84*, Wrocław 1988, s. 51.

⁸⁰ A. Pawlak, *Akt personalny. Wiersze z lat 70., 80., 90.*, Gdańsk 1999, s. 182.

⁸¹ D. Dabert, *Zbuntowane wiersze. O języku poezji stanu wojennego*, Poznań 1998, s. 202-203.

⁸² Por. K. Czaja, *Wychowanie do życia w reżimie. O związkach między PRL-em i szkołą w tekstach Jacka Kaczmareckiego*, [w:] *Zanurzeni w historii - zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*, red. M. Karwala, B. Serwatka, Kraków 2011s. 329-347.

Jednak jesteśmy cierpliwi
Wierni rozważni i silni

I choć nikt z was w to nie wierzy
Jesteśmy prawy i szczerzy
Lecz z cnót tych już nie przed wami
Będziemy zdawać egzamin⁸³!

Mimo pewnej politycznej doraźności, owocującej nie tylko uproszczoną aksjologią, ale i równie prostym ukształtowaniem językowym, utwór stanowi interesujący przykład użycia szkolnej metaforyki nie tylko po to, aby uchwycić i ośmieszyć mechanizmy władzy, ale także po to, by się przeciw tej władzy jawnie buntować, przejmując broń. Tekst odwraca porządek związków szkoły i władzy, prezentując wymagania rządzących wobec obywateli, którzy mają dość spełniania oczekiwań i nieotrzymywania w zamian nawet szacunku. Egzamin, zwykle postrzegany jako narzędzie systemu, zostaje władzy wydarty i to nie dotychczasowi prześladowcy będą egzaminować. Wolność polegać może więc przynajmniej na tym, że człowiek sam wybiera sobie egzaminatora. Także Pawlak – poza egzaminami narzuconymi przez władzę – dostrzega szerszy potencjał tego rodzaju metafory, obejmujący także pozytywnie wartościowane wyzwania moralne. W wierszu *Powtórka* egzamin okazuje się patriotyczny:

wszystkiego się trzeba uczyć od nowa
jak liter rozsypanego alfabetu
by zeń ułożyć siebie
ten kraj nas wszystkich
[...]
przed nami ponowny egzamin
z tych najostateczniejszych
od nowa nauczyć się trzeba
za kraj ten umierać⁸⁴

Niewątpliwie do egzaminów, które najbardziej działają na wyobraźnię, zaliczyć należy maturę (przywołaną już na moment *Studniówką* Zagajewskiego i wierszem Spychalskiego). Co istotne w kontekście traktowania szkolnych metafor jako prób oswojenia egzystencji, jest to „rodzaj egzaminu końcowego, którego celem jest sprawdzenie ogólnego przygotowania

⁸³ J. Kaczmarek, *Antologia poezji...*, s. 191.

⁸⁴ A. Pawlak, *Akt personalny...*, s. 98.

uczniów do życia i studiów w uczelni wyższej”⁸⁵. Roli matury, przynajmniej w założeniach, nie można więc sprowadzić do sprawdzianu dojrzałości „szkolnej” – pamiętać należy o sprawdzaniu gotowości do dojrzałego życia⁸⁶. Mocy oddziaływania przeżycia maturalnego dowodzić może także to, jak często powraca ono w snach. Szymborska sięga po taki „maturalny sen” w wierszu *Dwie małpy Bruegla* z tomu *Wołanie do Yeti* (1957):

Tak wygląda mój wielki maturalny sen:
siedzą w oknie dwie małpy przykute łańcuchem,
za oknem fruwa niebo
i kąpie się morze.

Zdaję z historii ludzi.
Jąkam się i brnę.

Małpa, wpatrzona we mnie, ironicznie słucha,
druga niby to drzemie –
a kiedy po pytaniu nastaje milczenie,
podpowiada mi
cichym brząkaniem łańcucha⁸⁷.

Kolejny raz wkracza w poezję egzamin „z historii” – tym razem uściślony do „historii ludzi”⁸⁸. W interpretacjach tej metafory historia rozumiana jest dwojako. Jacek Brzozowski wiąże cytowany wiersz z zawołanymi rozliczeniami noblistki z własną twórczością socrealistyczną:

Ta bardzo prosta, w stylistyce frazeologizmu utrzymana i bliska alegorii metafora ma charakter prywatnej („mój”...), ale zarazem, i bodaj przede wszystkim, wielkiej metafory („...wielki maturalny sen”). W takich też kategoriach, rzeczowo i dobitnie, określona zostaje anegdota oraz wymowa całego wiersza; w kategoriach, powiedziałbym, prywatnej wielkiej metafory. [...] Ostatecznie zatem „mój wielki maturalny sen” tu i teraz –

⁸⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*..., s. 240.

⁸⁶ Znaczenie maturalnego świadectwa dla tożsamości podmiotu wyartykułowane zostaje mocno w cytowanym już przy okazji rozważań o nauczycielach wierszu Ryszarda Krynickiego „*Muszę sobie tylko wyobrazić drzwi*”: „Niespodziewana ulewa doszczętnie rozmyła / maturalne świadectwo. Kim jestem?” (R. Krynicki, *Wiersze wybrane*, Kraków 2009, s. 376). Ułudę tak skonstruowanej tożsamości ująć można ironicznymi słowami Andrzeja Mogielnickiego z piosenki zespołu Lady Pank *Mniej niż zero*: „Twoje miejsce na Ziemi tłumaczy / Zaliczona matura na pięć” (*Mniej niż zero*, sł. A. Mogielnicki, http://www.bibliotekapiosenki.pl/Mniej_niz_zero [data dostępu: 2.12.2015]).

⁸⁷ W. Szymborska, *Wiersze wybrane*..., s. 46.

⁸⁸ Małgorzata Baranowska zaznacza: „No właśnie – z historii ludzi, a nie z historii ludzkości. Coś takiego jak ludzkość jest bardzo niebezpiecznym konstruktem, ona sama w młodości uległa czarowi tego pojęcia »ludzkość« i kiedy zrozumiała, że chodzi o pojedynczego człowieka, zajęła się historią ludzi” (M. Baranowska, *Tak lekko było nic o tym nie wiedzieć... Szymborska i świat*, Wrocław 1996, s. 8).

to znakomicie metaforyczna formuła, uogólniona i zarazem okazjonalna, jaką znalazła Szymborska dla rzeczowego (frazologiczność metafory), bardzo krytycznego i uczciwego (autoironia „maturalności”) rozliczenia się z długą „nocą historii”, ze swoim wobec niej „kompleksem”, ze swoją naiwnością i niedojrzałością⁸⁹.

Wojciech Ligęza przywołuje tę koncepcję, ale podkreśla również bardziej oczywisty wątek: historię ludzkości w zakresie szerszym niż polityka historyczna połowy dwudziestego wieku. Obraz Bruegla poprzez obraz maturalnego koszmaru wkracza „w zakres wielkiej metafory obejmującej skrót dziejów, ale także unaocznia niewygodną sytuację psychiczną”⁹⁰. Badacz zauważa: „Milczenie jest pochodną wstydu i zażenowania. Zdająca jako przedstawicielka gatunku ludzkiego nie ma wiele na swoją obronę. [...] Historia ludzkości to dzieje zniewolenia, które sprowadzają się do »cichego brząkania łańcucha« [...]”⁹¹. Ligęza powołuje się tu na książkę Anny Legeżyńskiej, która tak pisze o *Dwóch małpach Bruegla*:

Wypowiedź liryczna jest tu ukształtowana wedle wzoru kolokwialnego, sytuacja szkolnego „przepytywania” staje się charakterystycznym dla Szymborskiej trybem refleksji egzystencjalnej [...]. Najistotniejszy jest jednak koncept odwrócenia ról: to nie człowiek przygląda się naturze, lecz odwrotnie, natura „sprawdza” jego człowieczeństwo. Sytuacja jest o tyle dwuznaczna, że wszak małpy zostały przezeń pozbawione wolności, a jednak słuchają człowieka „ironicznie”, więc z wyższością⁹².

Człowiek słabo więc wypada na egzaminie dojrzałości zdawanym przed uciśnionym gatunkiem („Jąkam się i brnę”) i ocena z „historii ludzi” nie okaże się prawdopodobnie szczególnie wysoka. W kontekście wiersza Szymborskiej warto przywołać utwór Zbigniewa Herberta *Nauka*. Umieszczony przez Krynickiego w części 1955/56-1968 *Utworów rozproszonych* tekst to opowieść o eksperymencie Furnessa, który uczył szympansa mówić „mama”, a efekt wypadł poniżej oczekiwań⁹³. W tym wierszu to wprawdzie małpa, nie

⁸⁹ J. Brzozowski, *Poetycki sen o dojrzałości. O Dwóch małpach Bruegla*, [w:] *O wierszach Wisławy Szymborskiej. Szkice i interpretacje*, red. J. Brzozowski, Łódź 1996, s.16.

⁹⁰ W. Ligęza, *O poezji Wisławy Szymborskiej...*, s. 205.

⁹¹ Tamże, s. 206. Podobnie pisze Anna Węgrzyniakowa: „W dojrzałość wchodzi Szymborska ze świadomością tego, że dzieje człowieka są procesem niewolenia słabszych gatunków (plemion, narodów) przez silniejsze” (A. Węgrzyniakowa, *Nie ma rozpusty większej niż myślenie. O poezji Wisławy Szymborskiej*, Katowice 1996, s. 21).

⁹² A. Legeżyńska, *Wisława Szymborska*, Poznań 1997, s. 22.

⁹³ Większe sukcesy „dydaktyczne”, o czym poeta nie wspomina, odniósł Furness wcześniej, pracując z orangutanem. Zob. H.L. Miles, *Symbolic communication with and by great apes*, [w:] *The Mentalities of Gorillas and Orangutans. Comparative Perspectives*, red. S.T. Parker, R.W. Mitchell, H.L. Miles, Cambridge 2004, s. 197-210.

człowiek, podlega „nauczaniu” („lekcje trwały codziennie od dziewiątej do dwunastej”⁹⁴, „Szympanś uczył się źle / był jak gdyby zahamowany”) i to ona poddana zostaje ocenie, jednak poza arogancją naukowców, którzy nie doceniają osiągnięcia, uwagę zwraca ironiczne zrównanie obu gatunków – człowieka („nauczyciela”) i szympanśa („ucznia”):

koledzy uniwersyteccy
którzy przyszl do klatki
chwalili bardzo obu
za postępy w nauce.

Ponadto, naukowiec ma „kolegów uniwersyteckich”, a małpa – „nieuniwersyteckich kolegów”. Jednak prawdziwe apogeum ujednoliceń następuje w puencie utworu:

uczony miał na imię Robert
szympanś nazywał się Robert
było to naprawdę
zbieg okoliczności.

Kolejną poetycką maturę proponuje Zadura:

Kwitające kasztany oglądać będzie można w szkolnej izbie pamięci
(Podobnie pióra, długopisy, tablice trygonometryczne etc.)

Przy wejściu do sali nikt nie będzie zwracać uwagi na granatowe
spódnice białe bluzki i fartuszki

To co interesuje Komisję to nie czyste ręce a to czy mają czyste laptopy
(Dlatego zastępcą Przewodniczącego zawsze będzie informatyk)

Jak co roku jeden z tematów będzie dotyczył śmierci bo w tym
kraju wszyscy oczywiście wiedzą że jest czas siania i zbierania życia
i umierania Tylko że nikt nie wyciąga z tego wniosków

O jakiej reformie egzaminów maturalnych mówimy, skoro świadectwa dojrzałości

⁹⁴ Z. Herbert, *Utwory rozproszone (Rekonesans)*, Kraków 2011, s. 239-240. Te międzygatunkowe sytuacje przywołać mogą na myśl także cytowany w poprzednim rozdziale wiersz Krzysztofa Karaska *Lekcja biologii*: „A zaczęło się tak niewinnie / Od zejścia drzew / Od zaniku chwytu / I wykształcenia się sklepienia stopy” (K. Karasek, *Poezje*, Wrocław 1994, s. 188-189).

nadal będą wypisywane ręcznie⁹⁵?

Matura

W wierszu dostrzec można zderzenie kilku porządków. W planie historycznym „stare, dobre czasy” ustąpić muszą nowym, złym porządkom. „Reformowana” szkoła z jej maturalnym rytuałem jest miejscem, które pozwala na konkretną egzemplifikację walki starego z nowym. Emocjonalnie ciepłe, zakorzenione w naturalnym porządku egzystencji obrazy („Kwitnące kasztany”, „granatowe / spódnice”, „białe bluzki i fartuszki”) wyparte zostaną przez elementy zimnego, technicyzowanego świata („laptopy”, „informatyk”). Pewne wymogi i zjawiska odejdą w technologicznie zaawansowanej przyszłości do lamusa (czy też „szkolnej izby pamięci”). Jednak równocześnie to tekst o zdecydowanie głębszej wymowie. Wśród zmian wymienione zostaje na przykład: „To co interesuje Komisję to nie czyste ręce a to czy mają czyste laptopy”. „Czyste ręce” nie są wyrażeniem neutralnym, odsyłają do uczciwości, co sugerowałoby w tym kontekście obniżenie wymagań wobec aspirujących do „świadczenia dojrzałości”. W tym przeciwstawieniu porządków utwór sprawia wrażenie tekstu interwencyjnego, doraźnego. Uderza w konkretne posunięcia w ramach polityki edukacyjnej („O jakiej reformie egzaminów maturalnych mówimy”), ale i szerzej w administrowanie „tu i teraz”, w konkretnym miejscu („w tym / kraju wszyscy oczywiście wiedzą”). Wykorzystanie frazeologii szkolnej poprzez przykład reformy edukacyjnej pozwala pokazać absurd sytuacji, gdy reforma, a więc w założeniach „zmiana lub szereg zmian [...] mające na celu ulepszenie istniejącego stanu rzeczy”⁹⁶, nie polepsza, lecz pogarsza. Reformy odbierają to, co bliskie, pozytywnie waloryzowane w wierszu językowo, emocjonalnie opatrzone znakiem dodatnim w porządku ludzkiej egzystencji. Zmiana okazuje się ubywaniem zamiast dodawaniem, redukowaniem zamiast udoskonalaniem, a szkolna rzeczywistość pozwala ukazać uniwersalny porządek trzech perspektyw czasowych: jak było (bezpiecznie, uczciwie, elegancko, naturalnie), jak jest (stan przejściowy, w którym podejmowane są – niepotrzebne, absurdalne – próby reform), jak będzie (niehumanitarne, technicznie, powierzchownie). „Zmierzamy donikąd, będzie tylko gorzej” – zdaje się mówić Zadura w tej ponurej wizji nadchodzącego (szkolnego) życia.

Zderzenie tradycji ze źle pojmowaną nowoczesnością nie wyczerpuje jednak napięć, jakie dostrzec można w *Maturze*. To utwór – mimo narzucającego się na pierwszym planie tematu „reformatorskiego” – także o pewnej stałości ludzkiego losu:

⁹⁵ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 2..., s. 229.

⁹⁶ *Reforma*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/reforma;2573660> [data dostępu: 25.01.2015].

Jak co roku jeden z tematów będzie dotyczył śmierci bo w tym kraju wszyscy oczywiście wiedzą że jest czas siania i zbierania życia i umierania Tylko że nikt nie wyciąga z tego wniosków

W pola stylistyczne codzienności (rejestr szkolny, administracyjny, techniczny) wkrada się uniwersalny język przypowieści, odnoszący się do odwiecznego porządku egzystencji i eschatologii („czas siania i zbierania życia / i umierania”). Szkolna metaforyka znów łączy się ze śmiercią – z jej zbanalizowaniem (choćby przez potraktowanie jej jako tematu wypracowania), nieprzystawalnością teorii do praktyki, nieumiejętnością wyciągania „życiowych” wniosków wobec perspektywy nieuchronnej śmierci. W kontekście uniwersalnych, pozaszkolnych znaczeń także ostatnie wersy utworu („O jakiej reformie egzaminów maturalnych mówimy, skoro świadectwa dojrzałości / nadal będą wypisywane ręcznie?”) odsuwają plan faktycznej matury szkolnej w stronę innego egzaminu dojrzałości – egzaminu dojrzałości życiowej, który każdy aż do śmierci zdaje poprzez zmagania z egzystencją i nabywanie doświadczeń. „Świadectwa dojrzałości” trzeba wypisać samodzielnie – i to „ręcznie”, czyli bez ułatwień lub, jak w *Dyktandzie* Lipskiej, bez pisania życia „przez skróty”. „Reformy” to zaledwie kwestia powierzchni, obyczaju, doraźnych rozwiązań w rzeczywistej szkole, w świecie administracyjnych decyzji i (zbyt) prostych posunięć, zgodnych z ministerialnymi wytycznymi czy maturalnymi kluczami odpowiedzi. „Szkola życia” pozostaje niezmiennie „niereformowalna”, wypełniona trudami na drodze do dojrzałości – i drodze do śmierci.

Wątki powiązanego z egzystencją egzaminu – w tym maturalnego, choć zdawanego nie we śnie, jak w *Dwóch małpach* Bruegla Szymborskiej, lecz „ze snu” – wykorzystuje Sosnowski w utworze *I inne opowiadania* (z tomu *Sezon na Helu*, 1994). Kondycja cywilizacji, „która przeżyła swojego boga / i inne opowiadania”⁹⁷, świat ludzi zagubionych w kwestii używania języku („tak bardzo się staramy pomijać język milczeniem”) pozwala się uchwycić poprzez przywołanie postaci ze świata szkolnego („nie musimy się tym długo zajmować panie pro”, „w pociemniałych oczach tej uczennicy”) i formy zdawania materiału. A gra z tematem edukacji toczy się tu nie tylko poprzez wybór bohaterów i sytuacji, ale też dzięki wykorzystaniu dwuznaczności słów, należących między innymi do sfery szkolnej („oblewać”):

⁹⁷ A. Sosnowski, *Dożynki (1987-2003)*..., s. 53.

[...] do gabinetu tu nie palić zdawać
maturę ze snu tuż przed północą
księżyc obudził się w mojej twarzy
jako wilk i ściągał oblewając na prawo i lewo
wieńcem twarze abiturientów
lecz mylą mi się te ideogramy profesorze
diagramu pracy fabryki końca słońca
wróć

Katalog zastosowań matury jest w poezji jeszcze szerszy⁹⁸. Tomasz Pułka na przykład wykorzystuje w *Homeoempii* naturalny przesąd do zbudowania analogii, która ma na celu krytykę ekonomicznych „recept” w duchu konsumpcjonizmu:

Pamiętam, kiedy dowiedziałem się, że jedynym sposobem na zdaną maturę jest czerwona bielizna. Lecz: „co z nią?”. W jakim kontekście użyć amarantowych majtek? Wytrzeć nimi biurko i położyć na nim książki?

Wczoraj dowiedziałem się, że „jedyną receptą na kryzys jest patriotyzm konsumentki”. Wyobrażnia nie sięga ironią w to zdanie. Rzuć pieniążek na szczęście⁹⁹.

W roli „próbnika” kondycji rzeczywistości wykorzystuje maturę także Lipska. W wierszu *Sala nr 101*, wśród szeregu sygnałów, że coś jest nie w porządku ze światem (i z człowiekiem – utwór wiąże się bowiem z częstym w poezji tej autorski motywem choroby i nadchodzącej śmierci¹⁰⁰), pojawia się wers: „Nasz Herodot z historii oblewa maturę”¹⁰¹. W poezji Lipskiej pojawia się zresztą jeszcze jeden egzamin – tym razem związany

⁹⁸ Przykładowo dla Zagajewskiego egzamin dojrzałości to nie tylko metafora wojny (*Studniówka*), ale i sytuacja, w której należy wyglądać możliwie elegancko. W utworze *Maj, ogród botaniczny* znajduje to jednak wyraz nietypowy – nie w opisie ludzi, lecz roślin, które „spieszą się i wkładają / swoje najlepsze stroje, / tak jakby miały za chwilę / zdawać maturę” (A. Zagajewski, *Niewidzialna ręka*, Kraków 2009, s. 95). W bardziej dosłownych ujęciach egzamin dojrzałości może być wydarzeniem, które nadaje dodatkową rangę wszystkiemu, co z nim związane. W śnie Jana, bohatera wiersza *Co robią nasi umarli* Herberta, zmarły ojciec odwiedza syna, a wśród licznych przejawów troski nakazuje: „z woreczka za obrazem / weź spinki z prawdziwą perłą / niech ci przyniosą szczęście / dostałem je od matki / kiedy zdałem maturę” (Z. Herbert, *Wiersze zebrane*, Kraków 2011, s. 98-100). W innym utworze Herberta, *Dalem słowo*, przedmaturalny wiek, a więc czas przed przekroczeniem progu dojrzałości, mógłby stanowić konformistyczną wymówkę, by przesunąć w czasie podjęcie trudnego zobowiązania: „mogłem śmiało powiedzieć / [...] / dam słowo po maturze / po służbie wojskowej / kiedy zbuduję dom” (tamże, s. 644-645).

⁹⁹ J. Kapela, S. Kopyt, A. Mirahina, Ł. Podgórn, T. Pułka, *Kryzys. Biuletyn poetycki*, Kraków 2009, s. 23.

¹⁰⁰ O utworach z *Drugiego zbioru wierszy* Matuszewski pisze: „Choć jeszcze realnie zarysowany jest w nich dramat własny, własne otarcie się o śmierć, stosunek do tego dramatu jest nowy, nacechowany znacznie większym intelektualnym dystansem” (R. Matuszewski, *Poetycki świat...*, s. 6).

¹⁰¹ E. Lipska, *Drugi zbiór wierszy*, Warszawa 1970, s. 27-29. Warto przypomnieć, że inny wiersz Lipskiej, *Klasę I*, wieńczy podobna puenta: „– Gdzie jest dyżurny od historii? / – Herodot poszedł na wagary” (taż, *Utwory wybrane...*, s. 119).

z pojedynczą śmiercią (a nie „kolektywnie” historyczny z *Pewności* czy polityczny z *Egzaminu*), zaprezentowany w pierwszoosobowym monologu skierowanym do konkretnego adresata w wierszu *Z listu*:

Śmierć to wagary Panie Profesorze
Już na następnej ulicy
zrzucamy z ramion ciężkie tornistry wiedzy.
[...]
Moje nie rozwiązane zadanie Panie Profesorze
niczego już nie rozwiąże.
[...]
Ginie mi z oczu światło Panie Profesorze.
Palce wymykają się z moich rąk.
Jestem przygotowany do odpowiedzi.
Mogę zdawać egzamin poprawkowy.
Tylko Pana tu nie ma
Panie Profesorze.
[...]
Jedynie żywe
kręcą się koło moich nóg
dwa sznurowane buty
które usprawiedliwią moją nieobecność¹⁰².

Wśród licznych szkolnych metafor pojawiają się tu: przygotowanie do odpowiedzi oraz ustny egzamin. W kontekście pozostałych przywołań edukacyjnej terminologii okazują się one wyjątkowo niejednoznaczne. Skoro bowiem śmierć to upragnione wagary, możliwość porzucenia „tornistrów wiedzy” lub ewentualnie „usprawiedliwiona” nieobecność, to jak wyjaśnić pragnienie odpowiadania i zdawania egzaminu poprawkowego? Wydaje się, że strofa z egzaminacyjnymi metaforami zakłóca wcześniejsze złagodzenie śmierci poprzez zestawienie jej z wagarami¹⁰³. Światło „ginie”, palce „wymykają się”, przygotowanie „do odpowiedzi” i „egzamin poprawkowy” wprowadzają dysonans w zaskakująco pozytywną wizję odchodzenia, jaką zarysowuje strofa pierwsza. Mimo ukazania śmierci jako wolności od życia (jak wagary są wolnością od szkoły), pojawia się tu ambiwalencja. Z wagarów wszak można do szkoły jeszcze kiedyś wrócić, poprawić się. W obliczu umierania „egzamin

¹⁰² Taż, *Utwory wybrane...*, s. 84.

¹⁰³ Agnieszka Wiśniak podkreśla jednak, że śmierć „w tym kontekście jest [...] ucieczką od życia, a nie [...] wyzwoleniem” (A. Wiśniak, *„Od urodzenia w pożegnalnych ciałach...”*. *Śmierć w poezji Lipskiej, Poświatowskiej i Szymborskiej*, Katowice 2006, s. 42).

poprawkowy” okazuje się niemożliwy. Brakuje Profesora, umierający zostaje ze śmiercią sam, a przygotowanie „do odpowiedzi” przychodzi za późno. Chęć poprawienia życiowych błędów w obliczu śmierci jest zawsze spóźniona.

„Za późno” jest również w wierszu Zagajewskiego *Konkurs*, jednym z licznych utworów o matce w tomie *Asymetria*:

Albo kiedy nam opowiadała, chyba po raz dziesiąty,
o konkursie krasomówczym, który, wtedy jeszcze
młoda studentka prawa, wygrała, prawie wygrała, mimo że
miała poważnych przeciwników, i jak wszyscy
byli zaskoczeni, że to kobieta zwyciężyła, prawie zwyciężyła,
a nie mężczyzna, przyszły adwokat czy sędzia;
okazała się najlepsza, prawie najlepsza, chociaż formalnie
komuś innemu przyznano pierwszą nagrodę –
i to był jej największy sukces,
i jak my słuchaliśmy jej relacji, później, dużo później,
ironicznie, lekko znudzeni, myśląc: „także i teraz
bierzesz udział w konkursie, tylko niewidzialnym,
jak większość tego rodzaju zawodów,
i chciałybyś od nas otrzymać laur,
którego wówczas ci odmówiono”,
i jak teraz chciałbym znowu
usłyszeć opowiadanie mamy
o konkursie, w którym prawie zwyciężyła,
i który, wydaje mi się, po dziesięcioleciach
niestrudzonej pracy jej pamięci,
wygrała naprawdę¹⁰⁴.

Poeta sięga wprawdzie nie po egzamin (obowiązkowy), ale po konkurs (dobrowolny), pozostaje jednak w sferze opowieści o sprawdzaniu wiedzy. Pierwsze wersy utworu zapowiadają anegdotyczną opowieść o studenckim konkursie krasomówczym¹⁰⁵. Te

¹⁰⁴ A. Zagajewski, *Asymetria*..., s. 68.

¹⁰⁵ Ten epizod z życia matki eksponuje Zagajewski także w eseju: „Kiedyś, przed wojną, na Uniwersytecie Lwowskim, prawie zwyciężyła w konkursie oratorskim studentów prawa, pokonując wszystkich kolegów mężczyzn (co było jej największym tryumfem, nieraz przez nią przypominanym i wskutek tego traktowanym raczej ironicznie przez jej słuchaczy, zawsze tych samych, to znaczy przez dwójkę dzieci i męża). Prawie zwyciężyła – jej występ został najlepiej przyjęty, podbił publiczność, dostała ogromne brawa, w końcu jednak jurorzy, profesorowie, zdecydowali, że kobieta, dziewczyna, nie może pobić mężczyzn, i główną nagrodę przyznano komuś innemu, jednemu z jej kolegów. Ale ona triumfowała, mimo wszystko. Była na ustach wszystkich. Decyzja jury nikogo nie przekonała, tego dnia mama była bohaterką. I zawsze lubiła wracać do tego epizodu, nie licząc się z naszym sceptycyzmem (o, mama znowu nam opowie o konkursie oratorskim)” (tenże,

zmagania, które matka „prawie wygrała”, w których „prawie zwyciężyła” i „okazała się [...] prawie najlepsza”, sama uczestniczka postrzegała jako „największy sukces”, coś, o czym warto mówić „chyba po raz dziesiąty”, wywołując w słuchaczach ironiczne, zniecierpliwione reakcje. Kolejne wersy odsłaniają jednak głębsze sensy „konkursu”. Sugestię, że opowieść o konkursie jest dla matki kolejnym krasomówczym popisem, próbą zrekompensowania sobie niezasłużonej, przedstawianej jako sukces porażki ze studenckich czasów, można odczytać bardziej uniwersalnie. Fragment:

[...] także i teraz
bierzesz udział w konkursie, tylko niewidzialnym,
jak większość tego rodzaju zawodów

nasuwa przekonanie, że życie to seria konkursów, których „niewidzialność” sprawia, że brakuje określonych reguł, kompetentnych sędziów, jasnych kryteriów. Wiersz pokazuje także mechanizmy ludzkiej pamięci, „niestrudzenie” przepracowującej wydarzenia zgodnie nie z faktami, lecz z pragnieniami. Efekt tego przepracowania wydaje się (nie tylko pamiętającemu, ale także słuchającemu – „wydaje mi się”) prawdziwszy od stanu faktycznego¹⁰⁶. Natomiast pamięć o tej pozornie mało znaczącej opowieści nabiera innej rangi po śmierci matki. Wspomnienie staje się źródłem poczucia winy („słuchaliśmy jej relacji [...] / ironicznie, lekko znudzeni”), ale przypomina też o dojmującym braku: „i jak teraz chciałbym znowu / usłyszeć opowiadanie mamy”. Za życia matki opowieść o konkursie wydawała się irytującą historyjką o porażce. Teraz już nie będzie szansy, by wysłuchać relacji z odpowiednią uwagą, by docenić „zwycięstwo” oraz sam fakt, że można usłyszeć matkę opowiadającą coś. Zrozumienie, że właśnie takich drobiazgów najmocniej zabraknie, kiedy ktoś odejdzie, przychodzi zawsze za późno. Podobne uczucia towarzyszą lekturze listu w wierszu *Czy poezja jest w stanie?* Podsiadły – a fragment listu także dotyczy szkolnego konkursu:

Lekka przesada, Kraków 2011, s. 50). Przypomnienie tej eseistycznej wzmianki zawdzięczam uwadze Czabanowskiej-Wróbel (sprzed publikacji tomiku *Asymetria*): „Gdy matka próbuje sięgać po ogień, po męski logos – zostaje ponownie odrącona, jak w historii konkursu krasomówczego opisanego i w eseju *Lekka przesada*, i w niepublikowanym dotychczas wierszu” (A. Czabanowska-Wróbel, *Ogień życia. Wiersz Adama Zagajewskiego* O mojej matce, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2012, nr 19, s. 249).

¹⁰⁶ Cavanagh trafnie pyta: „Czyja pamięć oddziałuje i na co oddziałuje w końcówce tego wiersza? Czy chodzi tu o powtarzające się wspomnienia matki, które dotyczą tego, co niemal już się wydarzyło, co powinno było się wydarzyć? Czy może to pamięć syna pracuje niestrudzenie, by zrekompensować zarówno niesprawiedliwość przeszłości matki, jak i niesprawiedliwość obecną w jego własnej sceptycznej reakcji na tę przeszłość?” (C. Cavanagh, *Syntaktyczne nieskończoności...*, s. 206).

Czytam znaleziony w papierach list z 28 stycznia 1984 r.
Napisany kancianymi literakami tak dawno.
„Brałam udział w olimpiadzie z jęz. francuskiego.
Z naszej klasy pisało 7 osób. Byłyśmy przygotowane,
że po napisaniu pracy pójdziemy do domu. Wyobraż sobie
nasze zaskoczenie i wściekłość, kiedy kazano nam
grzecznie iść na lekcję”. Wyobrażam je sobie.
Zaskoczone, wściekłe. Obrażone królowy
w niedzisiejszych strojach. Imitacje dżinsów, plisowane spódnice,
rajtuzy, podkoszulki w prążki, ta grubsza nawet w fartuszu.
Widzę wyraźnie. Aż do niewielkiego bólu.
Usta nie znające szminki i szmaciane chustki do nosa w kieszeniach.
Schodzą do sali matematycznej, bez końca schodzą ze schodów¹⁰⁷.

Scena zostaje na podstawie szczątkowych informacji odtworzona w wyobraźni z zachowaniem realiów połowy lat 80. Trzeba skonstruować ten obraz jak najwyraźniej, mimo „niewielkiego bólu”. Tak utrwalać pozwala bowiem to, co minione, zatrzymać („bez końca”) – i udawać przez chwilę, że nie minęło na zawsze.

Więcej optymizmu przynosi inny utwór Podsiadły – *Kiedy urodzę się na nowo (piosenka)*. W tym tekście, przewrotnie nawiązującym do *Błogo bardzo sławił będę ten dzień* Edwarda Stachury (nie tylko podobieństwem fraz, ale i bardziej wprost: „wraz ze Stachurą na kolanach”¹⁰⁸), wybrzmiewa wiara w drugą szansę. Za drugim razem (drugim życiem) wszystko pójdzie lepiej i uda się zdać egzamin – a potem będzie można już bez żalu umrzeć:

Każdy we własną zadmie surmę.
Natrzemy we trzech, czyli hurmem.

¹⁰⁷ J. Podsiadło, *Wiersze zebrane*, Warszawa 2003, s. 322. Olimpiady przedmiotowe powracają też w *Domu bez kantów* Tadeusza Pióry. Kolejne strofy ukazują w tym tekście obraz zmian – w stronę rewolucji i z powrotem. Przemiany są więc tylko drogą wiodącą do punktu wyjścia zarówno w treści, jak i w formie (pierwszy wers tożsamy jest z wersem ostatnim). Z perspektywy analiz metafory szkolnej istotny wydaje się fakt, że zmiany zaprezentowano za pomocą obowiązujących „nauk”, a ważną rolę we wprowadzaniu rygoru odgrywają „mistrzynie olimpiad przedmiotowych włącznie z geografiami / gdy zajmie ona należne jej miejsce w gronie nauk ścisłych”. Jednak narzucone „Musztra i regulaminy” doprowadzają do rewolucji i „do szaleństwa wzbudzają krew kapłanki zbożnej ironii / gdy zajmie ona należne jej miejsce w gronie nauk ścisłych”. Ale i rewolucja przemija, błędnie zastąpiona przez baśnie („Po latach ślamazarna baśń zajęła należne jej miejsce w gronie nauk ścisłych”) i piosenki („Choć nucił bezwiednie piosenkę o dzieciach wiodących lud na barykady”). A występujący w utworze „Mistrz” (w którym przez tytuł wiersza i wskazówkę geograficzną „dozór starej baszty w Löbenicht”, nietrudno rozpoznać Immanuela Kanta) wciąż żyje w świecie tego, co minęło („kontemplował musztry, wertował bezinteresownie regulaminy”), marząc o powrocie do najwcześniejszego stadium – „o olimpiadach przedmiotowo-opisowych”, które zaczęły poprzednią sekwencję wydarzeń (T. Pióro, *O dwa kroki stąd (1992-2011)*, Wrocław 2011, s. 37-39).

¹⁰⁸ J. Podsiadło, *Kra...*, s. 11-13.

Weźmiemy sobie siebie szturmem.
Zdamy egzamin. Wtedy umrę.

Z dzienniczka

Skoro są w poezji kartkówki, wypracowania, odpytywania, dyktanda i egzaminy z różnych sfer („przedmiotów”) życia, to nie powinno zapewne dziwić, że pojawiają się w wierszach również oceny. Trudno jednak ująć te metafory rodem z dzienniczków ucznia w spójną formułę. Można odnieść wrażenie, że każdy poeta, sięgający po szkolne noty w celu skonkretyzowania jakiegoś wątku, inaczej te stopnie wykorzystuje – a czasem wręcz ten sam poeta dostarcza różnych wersji metaforycznego użycia ocen.

Tuwił traktował egzamin i klasówki we wspomnianych utworach *Po prostu czy List do Libala* jako elementy utraconego dzieciństwa, niewinności, do której nie ma powrotu. Jan Twardowski¹⁰⁹ podobnie postrzega szkolną „dwóję” sprzed lat:

Jakaś stara tablica pod ścianą i kawałek srebrzystej kredy...
jakaś pierwsza odpowiedź na dwóję i milczenie w klasie głębokie
...a nie umiało się jednak rachunków... bo to wczoraj... bo to kiedyś...
(a na dworze kołysał się kasztan... Wołał kogoś... kogo wołał zza okien?)¹¹⁰

Ale Twardowski przywołuje ocenę szkolną także w wierszu *Jeszcze nie*:

Jeszcze nie umiesz być sam
jeszcze się trzymasz wspomnień jak pochyłej poręczy
[...]
jeszcze szukasz serca żeby je doić jak kozę
ważny jak puzon
stukasz cierpliwym kopytkiem różańca
ostatecznie można ci postawić trójkę minus z religii¹¹¹

Słaba ocena pozwala w tym utworze powiedzieć coś więcej o tym, czym powinna być prawdziwa – zasługująca na wyższy stopień – religijność. Jednak już w inicjalnych wersach wiersza *Kaznodzieja*:

¹⁰⁹ Por. K. Czaja, *Lekcje (nie tylko) religii. Język szkolny a T(tajemnica) w poezji księdza Jana Twardowskiego*, [w:] *Słowo, doświadczenie, tajemnica*, red. J. Kempa, M. Giglok, Katowice 2015, s. 115-133.

¹¹⁰ J. Twardowski, *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2006*, Warszawa 2007, s. 16.

¹¹¹ Tamże, s. 318.

Ty co nie zbawiasz dusz porośniętych słowami
chroń mnie od pięknej gładkiej wymowy kościelnej
od homiletyki na piątkę¹¹²

wysoka nota oznacza coś nadmiernie wyszlifowanego, nieludzko perfekcyjnego tam, gdzie mierzyć należy nie w „gładką wymowę”, a w – nieco być może „chropowatą” – szczerść. Podobnie jest w utworze *Wiara zdziwienie*, wykorzystującym metafory związane z odpytywaniem i sprawdzianami:

Boże broń wiary prostych ludzi
nie wyuczonej na lekcjach
nie przepytanej i sprawdzonej że w sam raz¹¹³

„Występków” przeciw kryteriom szkolnych ocen nie żałuje też podmiot-bohater przywołanego już w poprzednim rozdziale wiersza *Nic mnie nie usprawiedliwi* Podsiadły:

Na strychu znajduję swoje stare świadectwo szkolne.
Połowa niedostatecznych. „Nie otrzymał promocji”. „W ciągu roku opuścił
158 godzin lekcyjnych, w tym nie usprawiedliwionych 64”.
Pamiętam tamte godziny. Tych sześćdziesięciu czterech
nie zamieniłbym na żadne inne. [...] ¹¹⁴

Podobnie młodzieńczą beztroskę przedstawia Sosnowski w utworze *Przesilenie (mitycznie)*. Tu jednak młodość, utożsamiana ze studencką wolnością, wbrew deklaracjom („Nigdy nie poddamy się”¹¹⁵) korzy się jednak wobec „wyroku” czasu i dorosłości: „A przecież mieliśmy zdawać egzaminy, zawczasu skazani na dyplom i CV. W istocie polegliśmy”.

W tekście *Z listu (III)* Lipskiej stopnie szkolne pojawiają się w kontekście śmierci:

¹¹² Tamże, s. 312.

¹¹³ Tamże, s. 537.

¹¹⁴ J. Podsiadło, *Wiersze zebrane...*, s. 319-320. Inne przykłady pozytywnie wartościowanego „niedouczenia” ukazane zostały już w rozdziale szóstym (*Nowy czas, nowe zadania* Piotra Sommera, *Prawda* Józefa Barana, *Czerwony ichtiolog* Mirona Białoszewskiego, *Niedouk* Jana Brzękowskiego). Omówiono tam także odwrócenie sytuacji, czyli negatywnie postrzeganie „prymusów” (*O sobie samej do potomności* Koziół, *Następca tronu* Zagajewskiego, *Drobnomieszczańskie cnoty* Stanisława Barańczaka, *Moja samotność*, *Zapachy zła* i *Życie* Lipskiej).

¹¹⁵ A. Sosnowski, *Dom ran*, Wrocław 2015, s. 44.

W naszym Domu Ostatecznego Spoczynku
spokój.
Wczoraj był u nas dyrektor.
Dostaliśmy piątkę z plusem
z porządków¹¹⁶.

„Dom Ostatecznego Spoczynku” zestawiony jest tu ironicznie z niespokojną, trochę groteskową – i na pewno niezasługującą na „piątkę z plusem / z porządków” – egzystencją żyjących:

Panie oni chcą kupić
dwadzieścia kilo wolności.
I przejść przez nią. Zachorować z niej.
Z tej wolności zrobić kotlety i polędwicę
i pewnie kawior też.

Jakkolwiek śmiesznie prezentowałoby się z tej perspektywy zabieganie o niezależność, to ostatecznie ironia skierowana zostaje w drętwość „Domu Ostatecznego Spoczynku”. Z kolei w tekście Agnieszki Osieckiej *Dziennik ucznia* bohaterka nie może spełnić oczekiwań zmarłych:

Moi zmarli proszą o tak niewiele:
– Omieć mi liście z czoła,
uładź kamień,
ogień mi zapal,
jak pod kuchnią¹¹⁷.

Kobieta tłumaczy: „A kuchni to ja nie mam”. Ten „brak” w przebiegu rozmowy zdaje się symbolizować szerzej pojęte nieradzenie sobie z egzystencją, słabe nią „gospodarowanie”, bezdomność w życiu:

– Ty kuchni nie masz? Ni okna? Ni słoja?
– Dostałam dwóję z gospodarstwa.
Może się u was lepiej spiszę.

¹¹⁶ E. Lipska, *Utwory wybrane...*, s. 87.

¹¹⁷ A. Osiecka, *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*, t. 1, Warszawa 2009, s. 295.

Odpowiedź zmarłych to swoista kontra wobec egzaminacyjnych metafor śmierci w *Ucz się śmierci* i *Dyktandzie* Lipskiej. Brzmi bowiem: „– Nie ma obawy, córeczko. / Śmierci nie można nie umieć”.

Kontekst przyznawania się rodzicom do ocen pojawia się też w cytowanym już *Zesłaniu studentów* Kaczmarek. Dosłownie można czytać ten wątek jako świadomość bólu zadanego rodzinie w efekcie zesłania syna na Syberię. Równocześnie jednak w obliczu politycznej przegranej i zsyłki lęk przed konsekwencjami nieposłuszeństwa zostaje po prostu osławiająco przetłumaczony na lęk dziecka przed ojcowską karą za złe sprawowanie w szkole:

Dwaj inni usiedli razem
Dręczą się w mokrych ubraniach
Jak by tu ojcu pokazać
Nagane ze sprawowania

„Nagane ze sprawowania”, mimo przykrych konsekwencji, jest tu jednak znakiem nieposłuszeństwa pozytywnego, buntu wobec zaborcy. „Zła” ocena to kara za – naiwne wprowadzie – bohaterstwo, więc nie może być wartościowana jednoznacznie negatywnie. Jednak słabe stopnie mogą się też okazać politycznie niebezpieczne – tak przedstawia tę groźbę Zagajewski w *Nowym świecie*:

Z każdego starego wodza wyjdzie młody
zaszyty w mundur ciała kat niech cię nie uspokaja
jego zaledwie poprawne świadectwo szkolne
oni teraz mogą się mylić trawniki zamienia się
w wulkan z każdego samochodu wyjedzie czołg¹¹⁸

W innych czasach i realiach zwodnicze okazują się jednak również dobre oceny – Calineczka z prozy poetyckiej Sosnowskiego *Dom ran (baśniowo)* słyszy przestrożę: „Audytorzy, liderzy, kontrolerzy – cała błotna lawina – oni mają takie dobre świadectwa”¹¹⁹.

Także Siwczyk sięga po metaforę oceny szkolnej w utworze *Dzień wolny* z wydanego w 2005 roku zbioru *W państwie środka*. Człowiek, który zaczął „odliczać chwile od końca”¹²⁰, jest przedmiotem monologu tajemniczych „onych” na temat ostatecznych perspektyw – między innymi oceny, jakiej może oczekiwać:

¹¹⁸ A. Zagajewski, *Wiersze wybrane...*, s. 27-28.

¹¹⁹ A. Sosnowski, *Dom ran...*, s. 35-36.

¹²⁰ K. Siwczyk, *List otwarty (1995-2005)*, Wrocław 2006, s. 256.

Taki zakres zainteresowań i program nadobowiązkowy, jeśli chcesz, możemy uznać
za podstawę oceny, którą wystawi ci ponoć wymagająca codzienność,
z jej obietnicą wymiernych wyników i postępów we własnym trwaniu

Oceny okazują się niezwykle ważne i najwyraźniej od przejmowania się nimi –
w każdym razie tymi z życia – nikt nie jest wolny. Nawet poeta. Trochę tak jak w wierszu
Tuwima *** [*Gdy się jest synem buchaltera...*]:

Gdy się w dzienniku pałki zbiera'
A wyskrobuje je, wyciera
I pokazuje czwórki mamie¹²¹;

„Śmierć na pięć?”

Poetyckie kartkówki, wypracowania, dyktanda, odpytywanie i egzaminy pozwalają
poznawczo opanować – przynajmniej odrobinę lepiej niż wcześniej – wiele egzystencjalnych
problemów. Można jednak pokusić się o wskazanie pewnych tendencji.

Sięgając po tego rodzaju metafory, twórcy, co nie powinno dziwić, włączają je po
prostu w swój warsztatowy lub światopoglądowy system. Przykładowo w utworach Lipskiej
dyktanda czy egzaminy są częścią głębokich językowych operacji, poetyckich konceptów
w duchu lingwistycznym, a w wierszach Szymborskiej czy najnowszym tomie Zagajewskiego
służą opowieści moralistycznej lub stają się elementem „ocalania od zapomnienia”. Zebrane
przykłady metafor egzaminacyjnych pozwalają jednak pokazać także, że odmienne okazują
się sposoby łączenia w nich pól semantycznych szkoły i egzystencji. Różne też będą cele tego
rodzaju zabiegów.

Od wierszy „poety-belfra”, Lekszyckiego, w których szkoła stanowi miejsce akcji
i nieodłączny element (auto)ironicznej (auto)biografii, oraz tekstów, w których opowieść
o faktycznie szkolnym wyzwaniu to pretekst do snucia szerszych refleksji (*Konkurs*
Zagajewskiego), a rzeczywiście związana z edukacją pozycja wyostreza egzystencjalny sens
(*Spacer wskrzeszonego* Szymborskiej), przejść można do powiązań bardziej
skomplikowanych językowo. Szkolne metody kontroli osiągnięć działają w poezji na
przykład poprzez przeniesienie ich językowego kształtu w sferę pozaszkolnego życia – jak
choćby „egzamin z historii” w *Pewności* Lipskiej, mający wszak niewiele wspólnego

¹²¹ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 2..., s. 394-395.

z prawdziwą szkołą. Oba porządki można połączyć też w równych proporcjach, na przykład kiedy ktoś „zdaje wojnę” (*Studniówka Zagajewskiego*), ma „dyktando u nadziei” (*Jeszcze w zielone gramy* Młynarskiego), zdaje „egzamin wstępny katorgi” (*Zesłanie studentów* Kaczmarek). Czasem szkoła i „szkoła świata” zestawione zostają jeszcze bardziej wprost – tak jest w *Z listu* Lipskiej („Śmierć to wagary”) czy w *Nauce* Tuwima („Zostaw mnie na drugie życie, / Jak na drugi rok w tej samej klasie”). Czasami jednak – jak w *Dyktandzie* Lipskiej – nakładanie się pól semantycznych zostaje posunięte do takiego stopnia, że nie da się już oddzielić mowy szkolnej od sensu egzystencjalnego.

Nie wszystkie przywoływane wiersze równie skutecznie stosują codzienny, szkolny język w sięganiu po niecodzienne, ostateczne czasem, tematy. *Matura* Zadury wykorzystuje sytuację reformy edukacji, by wskazać na szersze sensy – postępującą pauperyzację ludzkiego życia, ale i niezmienną pewnych reguł bez względu na posunięcia człowieka. Jednak interwencyjna warstwa utworu zdaje się przesłaniać głębsze znaczenia, nie zachęca do szukania kolejnych warstw tej, nieco publicystycznej, wizji „antyreformatora”. Z kolei Kaczmarek w *Egzaminie* interesująco odwraca porządek (prawo do egzaminowania zostaje władzy odebrane), ale polityczna doraźność celów i językowa banalność tej piosenki nie pozwalają na pełną realizację potencjału „szkolnego” zabiegu. Metafora egzaminacyjna może jednak działać równocześnie na obu – doraźnym i uniwersalnym – poziomach. Paraboliczność w wykonaniu choćby Szymborskiej, Zagajewskiego czy Lipskiej pozwala czytać wiele ich „szkolno-życiowych” wierszy równocześnie w ich warstwie konkretnej (odnoszącej się do konkretnych osób czy epok), jak i w planie niezmiennych zasad ludzkiej egzystencji.

Na uwagę zasługuje również poetyckie „odwracanie” szkolnych porządków, podobne jak w przypadku metafor „prymusów” (rozdział szósty) czy pozytywnego wartościowania wagarów (rozdział siódmy). O ile bowiem w wielu utworach znany ze szkoły porządek zostaje zachowany – egzaminy i dyktanda są przykre, narzucone przez władze polityczne lub przez śmiertelną ludzką kondycję, a z obawy przed konsekwencjami lepiej byłoby jakoś zdać (*Ucz się śmierci* Lipskiej, *Dwie małpy Bruegla* Szymborskiej) – to w niektórych wierszach sytuacja wygląda zupełnie inaczej: egzamin, dyktando lub powtarzanie klasy to wydarzenia pożądane (*Mistyka dla początkujących* Zagajewskiego, *Jeszcze w zielone gramy* Młynarskiego, *Nauka* Tuwima, *Nic mnie nie usprawiedliwi* Podsiadły), a „naganne ze sprawowania” stanowi efekt odwagi (*Zesłanie studentów* Kaczmarek). Ciekawie wypadają w poezji współczesnej tego typu „reformy edukacji” (znacznie lepiej niż teksty o faktycznych reformach edukacji, czego zdaje się dowodzić przykład *Matury* Zadury).

Niewiele w tych wszystkich ujęciach egzaminacyjnego optymizmu. Czasem egzamin kojarzy się z beztroskim dzieciństwem (Tuwim), nadzieją (Młynarski), zapowiedzią epifanii (Zagajewski) lub służy (auto)ironicznej grze ze szkołą i poezją równocześnie (Lekszycki). Mocnej jednak można wiązać egzaminacyjne metafory z historią: bliższą, konkretną, wyznaczaną etapem politycznego, społecznego, technologicznego rozwoju lub gatunkową, ewolucyjną. Same zmagania z zaskakującą historią są już egzaminem, a do tego dochodzą próby radzenia sobie z reżimową polityką. Ukazanie przymusu jako dyktanda (Lipska, Kozioł), a katorgi (Kaczmarek) i machinacji władzy (Lipska, Pawlak, Sychalski) jako egzaminu działa co najmniej dwójako: zezwala na werbalizację trudnego doświadczenia, ale też ironicznie wyostreza okrucieństwo, kontrastując mielące tryby historii i polityki z terminologią szkolną – a więc naiwnie dziecięcą. Czasami reguły „zdawania” sprawdzianu dotyczą wprowadzenia miłości, jak we fragmentach wierszy Lipskiej, ale uczucie to okazuje się nieodłącznie splecione ze śmiercią. Chyba najwięcej jest w tych egzaminacyjnych metaforach właśnie ucisku, przemijania i śmierci.

W *Podręczniku dla klasy pierwszej* Tomasza Piątki znaleźć można dwie czytanki na temat umierania, najistotniejsze jednak wydają się zamieszczone pod nimi ćwiczenia. Do tekstu *O chłopie* autor proponuje między innymi takie zadania: „1. Przeczytaj uważnie czytankę i zastanów się nad treścią. 2. Czy wiesz już, jak uniknąć śmierci?”¹²². Natomiast do tekstu o znamienym tytule *Starość i śmierć* załączono na przykład takie polecenia:

1. Przeczytaj uważnie czytankę i zastanów się nad treścią.
2. Zastanawiaj się nad nią dalej, bo do niczego jeszcze nie doszedłeś.
3. Zastanawiaj się coraz intensywniej, bo zagadka śmierci jest tego warta, to największe zagadnienie ludzkości.
4. Zastanawiaj się, zastanawiaj. Masz może na to nawet jakieś 70 lat¹²³.

Piątek zdaje się dążyć tu głównie do obnażenia nieprzystawalności szkolnych metod do mówienia o śmierci. A jednak autor prześmiewczego podręcznika, stosując właśnie metodę z zakresu dydaktyki, paradoksalnie bardzo wiele na temat śmierci uświadamia. Nie dziwi więc, że tym bardziej twórcy, których celem nie jest krytyka systemu szkolnego, sięgają po takie chwyt.

Kojarzone z tytułem ostatniej piosenki Grzegorza Ciechowskiego, użyte w niej bez szkolnych konotacji sformułowanie „śmierć na pięć” można by w poetycko-edukacyjnym kontekście potraktować jako pretekst do pytań: jak według poetów wygląda przyswajanie

¹²² T. Piątek, *Podręcznik dla klasy pierwszej*, Warszawa 2011, s. 45.

¹²³ Tamże, s. 55.

sobie śmierci, jak miałyby wyglądać zdanie na piątkę egzaminu z przedmiotu „umieranie” i czy uzyskanie tak wysokiej noty w ogóle jest możliwe?

Nie chodzi tu rzecz jasna o naukę faktycznie instytucjonalną, o której pisze w *Ostatnich historiach* Olga Tokarczuk:

Wszyscy umrzemy i powinniśmy się na to przygotować, powinniśmy powołać stowarzyszenia wspierające umieranie i ufundować szkoły, aby się tego nauczyć, żeby chociaż ten ostatni raz w życiu nie popełnić już błędu. Należałoby to ćwiczyć na lekcjach wuefu, jak umierać, jak osuwać się łagodnie w ciemność, jak tracić przytomność i jak schludnie wyglądać w trumnie. Powinny być lekcje pokazowe [...]. Podobnie jak jest biologia, którą zdaje się na maturze, powinna być też tanatologia i testy na zaliczenie semestru, i stopnie na świadectwie. „Grozi mi pała z tanata”, mówiliby uczniowie, popalając w ubikacji zakazane, śmiercionośne papierosy, a potem do rana wkuwaliby wszystkie możliwe definicje, wykresy i liczby. I wszyscy byliby wdzięczni za to przypomnienie i naukę¹²⁴.

Podobnie systemowe marzenia ma tytułowy bohater wiersza Grzegorza Olszańskiego *Janusz*:

Od lat marzy mu się sieć szkół, w których uczono by,
jak skakać w przepaść, jak tonąć z zachowaniem reguł
bezpieczeństwa, jak obchodzić z daleka urodziny
i minutę ciszy.

Pełna specjalizacja: inny program dla tych,
którzy wybieraliby zwykły pochówek, a inny dla tych,
którzy decydowaliby się na modną ostatnio
kremację.

Proszę nie oddychać – mówiłyby siostry.
Proszę zamknąć oczy, studiować ciemność,
nie bronić serca, nie walczyć,
rozłożyć się wygodnie¹²⁵.

A jednak widać pewne podobieństwo przywołanych w tym rozdziale poetyckich działań z postulatami z tekstów Tokarczuk i Olszańskiego. Lipska (niemal w każdym z cytowanych utworów), Tuwim, Zadura, Osiecka, Szymborska osławiają śmierć przez zestawienie jej ze szkolnym wyzwaniem, do którego należy się przygotować. Jak zalecają nie

¹²⁴ O. Tokarczuk, *Ostatnie historie*, Kraków 2004, s. 53-54.

¹²⁵ G. Olszański, *Starzy nieznajomi*, Katowice 2013, s. 68.

tylko autorzy *artes moriendi*, ale i bohaterowie wiersza Leopolda Staffa *Nauka* (tom *W cieniu miecza*, 1911): „Śmierci tak potrzeba uczyć się jak życia”¹²⁶. Mówienie poprzez terminologię edukacyjną o odchodzeniu, nawet jeśli takie artykulacje wydają się drastyczne, pozwala śmierć oswoić, zbliżyć do tego, co znajome, poznać (przynajmniej w teorii) chociaż część reguł, które nią rządzą. Metafory związane z kontrolą szkolnych osiągnięć pomagają lirycie w tym oswajaniu i stanowią jedną z możliwych realizacji celu literatury, na który wskazuje francuski tanatolog Louis-Vincent Thomas: „Pisarstwo zawsze – bez względu na to, czy autor szuka ucieczki, czy dąży do przesady, czy wreszcie chce osiągnąć *katharsis* – stanowi bezpośredni lub utajony wyraz strachu przed śmiercią i oręż w walce z tym strachem”¹²⁷. A Michał Głowiński zauważa: „Sztuka mówienia o śmierci, w tym również – mówienia poetyckiego, staje się formą jej oswojenia, także i w tym wypadku, gdy mówienie owo jest ekspresją buntu i niezgody”¹²⁸.

W przywoływanych wierszach życie jawi się jako nieustająca sesja egzaminacyjna, pełna sprawdzianów z historii i umierania. I chociaż chciałoby się być może zbyć te „szkolne” wyzwania aforyzmem Oscara Wilde’a: „Podczas egzaminów głupcy zadają pytania, na które mądrzy nie potrafią odpowiedzieć”¹²⁹, to sprawa jest na to zbyt poważna. Ze starcia z bezlitosnymi egzaminatorami w wielu przywołanych utworach przegrany („oblany”) wychodzi uczeń – człowiek. A pociechy szukać może jedynie w tym, że dzięki zalecanej przez poetów intensywnej nauce ma szansę przynajmniej przegrać z godnością.

¹²⁶ L. Staff, *Poezje zebrane*, t. 1, Warszawa 1967, s. 959-960.

¹²⁷ L.V. Thomas, *Tworzenie tanatologii*, przeł. M.L. Kalinowski, [w:] *Wymiary śmierci*, red. D. Dmochowska, T. Swoboda, Gdańsk 2002, s. 14.

¹²⁸ M. Głowiński, *Leśmian: poezja śmierci*, „Teksty” 1977, nr 5-6, s. 99-100.

¹²⁹ O. Wilde, „*Nie lubię zasad, wolę przesady*” i inne aforyzmy, przeł. M. Dobrosielski, Kalisz 1994, s. 134.

ZAKOŃCZENIE

Powtórzenie wiadomości (dobrych i złych)

W poświęconym twórczości Szymborskiej artykule *W szkole świata* Edward Balcerzan następująco diagnozuje niełatwą relację poezji i szkoły: „Silnie ciężący nad poezją kanon zakłada niemo, iż przyznawać się do edukacji szkolnej nie wypada lub nie warto, a jeżeli, to z obronnym dystansem”¹. Historycznoliteracki i tematyczny przegląd (podobnie jak sam tekst Balcerzana) dowodzi jednak, że nawet jeśli polscy poeci współcześni deklarują niechęć do instytucjonalnej edukacji, to przecież intensywnie sięgają do tej sfery, by metaforyzować różne aspekty życia. Aż nasuwają się, w wierszu użyte w innym, krytycznym wobec młodych kontekście, wersy utworu *Młodzi* Juliana Kornhausera: „wołą szkolny reżim / ciągle wracają do kosmosu szkoły”². Ta ujawniająca się w poezji ambiwalencja – szkoła potępiana jako reżim (egzystencjalny lub polityczny) kontra szkoła jako rezerwuar metafor, rekwizytów, scen i bohaterów użytecznych w próbach zrozumienia życia – to zaledwie jedna, równocześnie dobra i zła, wiadomość wynikająca z analiz. Wniosków takich jest więcej – i chyba warto je na koniec, dla utrwalenia „po szkolnemu”, powtórzyć.

Olga Tokarczuk pisze w *Ostatnich historiach*:

[...] ojciec ma swoją teorię na temat życia i nie warto z nią dyskutować. Że wszystko jest nauką, tylko tak można to potraktować, że każde doświadczenie i każde uczucie, smutek, gniew, żal, każde niepowodzenie, nawet to światło dworcowej, ciemnej lampy wiszącej u sufitu, wszystko jest lekcją i ma nas czegoś nauczyć. I jeżeli się to zrozumie, życie stanie się łatwe jak przedszkole, a nawet przyjemne. Bardzo prosta filozofia życia: jesteśmy uczniami, przygotowujemy się do egzaminu³.

O ile przedstawiona w cytacie „teoria na temat życia” w dużej mierze znajduje potwierdzenie w tak powszechnie i wielowymiarowo obecnej w poezji wielkiej metaforze ŻYCIE TO SZKOŁA, to już ocena „łatwości” i „przyjemności” płynącej z przyjęcia takiej koncepcji egzystencji okazuje się bardziej skomplikowana. Przy każdej pozytywnej, „ułatwiającej” człowiekowi funkcjonowanie cesze tej metafory można bowiem odkryć także drugą stronę medalu, a dobre i złe wieści mieszają się tak, że niełatwo je oddzielić. Przy czym te ambiwalencje nie powinny dziwić, skoro dochodzi do połączenia dwóch „instytucji” z natury wieloznacznych. Richard Shaull zauważa: „Edukacja służyć może nam albo jako

¹ E. Balcerzan, *W szkole świata*, „Teksty Drugie” 1991, nr 4, s. 40.

² J. Kornhauser, *Za nas, z nami*, Warszawa 1985, s. 21.

³ O. Tokarczuk, *Ostatnie historie*, Kraków 2004, s. 90.

instrument sprzyjający włączaniu młodzieży w istniejący system, co prowadzi do konformizmu, albo jako narzędzie wolności, środek, dzięki któremu kobiety i mężczyźni będą w stanie krytycznie i kreatywnie zmierzyć się z rzeczywistością i odkryć, jak uczestniczyć w transformacji ich świata”⁴. A Paul Ricoeur diagnozuje: „Literatura byłaby więc taką odmianą dyskursu, która mówi kilka rzeczy jednocześnie, przy czym nie wymaga od czytelnika, by wybierał między nimi”⁵.

Powracanie w wierszach do szkoły może pomóc w odzyskaniu na moment dawnego siebie i utraconego dzieciństwa jako czasu niewinności. Równocześnie jednak powrót ten tym silniej uświadamia chwilowość takich prób, tym mocniej uwydatnia rozdźwięk między „wtedy” a „teraz”, sprawdzając się doskonale, ale boleśnie w metaforyzowaniu utraty dawnych złudzeń. Metafora szkoły może służyć też jako narzędzie oporu – tego doraźnego, ideologicznego, ale też tego związanego z niezgodą na uniformizację, odpodmiotowienie. Jednak siła buntu (przejmowania szkolnego języka w walce politycznej, ucieczki na wagary, programowego „nieuctwa”) działa dlatego, że szkoła to podstawowa instytucja opresyjna, tłamsząca indywidualność i narzucająca, na poziomie uniwersalnym i jednostkowym, sztywne zasady, regulaminy, nagrody i kary. Skuteczność szkoły w metaforyzowaniu życia często wynika więc z jej – zupełnie nie przyjemnej – niewolącej specyfiki. Właśnie na tym potencjale zarówno opresji, jak i buntu opierają się często metafory z poziomu niższego (na przykład przybory szkolne mogą być przyjaznym znakiem dawnego czasu, enklawą stabilności w czasach relatywizmu, ale mogą też służyć wpajaniu treści reżimowych). Złożoność sensów szkoły sprawia także, że dostarcza ona poezji wzorców osobowych i pozwala poznać Innego – ale równocześnie często bohaterów uśmierca, oddala lub kompromituje, dodając tej nauce goryczy.

Podatność świata szkoły na wielorakie poetyckie metaforyzacje skutkuje także ogromnym zróżnicowaniem treści nauczania. Nie tylko znajdują w poezji zastosowanie liczne przedmioty tradycyjnie szkolne, ale na ich wzór tworzone są nowe, egzystencjalne, a metafora szkoły, występująca w wierszach na najróżniejszych poziomach organizacji tekstu (od wielkiej metafory przez pojedyncze postacie, scenki czy rekwizyty), pozwala w pewnym stopniu oswoić miłość i śmierć, przeszłość i przyszłość, siebie i Innego, mechanizmy świata,

⁴ R. Shaull, *Foreword*, [w:] P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed: 30th Annivesray Edition*, przeł. M. Bergman Ramos, New York 2000, s. 34. Polski przekład tego fragmentu za: *Nowa rzeczywistość wymaga od nas inteligencji kolektywnej*, z Henrym Jenkinsem rozmawia Szymon Grela, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013, s. 149. Jenkins błędnie przypisuje ten cytat samemu Paulowi Freiremu; także w przypisie nie odnotowano Shaulla.

⁵ P. Ricoeur, *Metafora i symbol*, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989, s. 126.

historii i polityki. Treści te zróżnicowane są nie tylko pod względem nadziei bądź rozpacz, jakie przynoszą, ale także poziomu zaawansowania, który można osiągnąć. O ile spojrzenie na etapy życia jako etapy edukacji pozwala nadać egzystencji wyraźniejszą strukturę, to równocześnie uświadamia, że o ile pozornie z wiekiem człowiek przechodzi po prostu przez kolejne etapy wtajemniczenia w świat, to istnieją aspekty rzeczywistości, które przyswaja łatwiej (jak, niestety, rezygnacja czy konformizm), ale są i takie, które wciąż się wymykają (sens życia, miłość, śmierć), a starzenie się wcale nie ratuje przed pozostaniem całe życie w przedszkolu czy pierwszej klasie.

Metafora szkoły to miecz obusieczny – jako uzasadniona wielka metafora czy metafora strukturalna pewne sprawy rozjaśnia, ale z reguły robi to... w ciemnych barwach. To sytuacja przypominająca wiersz Bohdana Zadury *Izba niższa*, który demaskuje cienką granicę między przywilejem a obowiązkiem oraz uświadamia minusy wiedzy przykrej:

Ci którzy wiwatują wywalczysz sobie
Prawo jeszcze nie wiedzą że w tej samej dobie
Kiedy oni się cieszą trwa podskórna praca
Która co wywalczyła przeciw nim obraca
Że za prawo im przyjdzie zapłacić nawiązkę
Bo co prawem być miało już jest obowiązkiem
Na przykład do nauki chcą dostęp mieć wolny
A pod drzwiami już stoi obowiązek szkolny
W przymus szkolny się prawo do oświaty zmienia
I mój drogi nic nie masz już do powiedzenia
I już własną mądrością nie możesz być głupi
Z twej własnej cię zbiorowa głupota obłupi
Niech sobie stare panny marzą o zameściu
Cóż po wiedzy gdy jest to wiedza o nieszczęściu⁶?

Znajdujące odzwierciedlenie w poezji zróżnicowanie treści i poziomów nauczania stawia człowieka w sytuacji mało komfortowej. Czasami trzeba walczyć, żeby pewnych treści nie przyjąć (stąd różne wersje buntu wobec „szkolnego” systemu), a o „wpuszczenie” na inne lekcje trzeba się starać, żeby pojąć chociaż część egzystencjalnego programu. Przyjęcie założenia, że życie to szkoła, ułatwia zrozumienie pewnych aspektów egzystencji. Czasem jednak podsuwa zaledwie podpowiedź, czego trzeba się nauczyć, podczas gdy sama treść

⁶ B. Zadura, *Wiersze zebrane*, t. 2, Wrocław 2005, s. 398.

okazuje się bardzo trudna lub wręcz niedostępna. A przecież świadomość, co należy wiedzieć, nie daje jeszcze pewności zdania egzaminów (których w poezji także pojawia się wiele).

Wątpliwości wobec szansy na edukacyjny sukces pojawiają się również w tekstach poetyckich. Wystarczy przypomnieć Adama Zagajewskiego jako wiecznego początkującego, liczne poetyckie przedszkola i pierwsze klasy, a także kilka cytowanych już w innym kontekście fragmentów: „Ze szkoły życia wynieśliśmy wszystko / i krążąc bez grama balastu”⁷ (*Język i kara* Tadeusza Pióry), „I do dziś mam taką szkolną trwogę: / Bóg mnie wyrwie – a stanę bez słowa!”⁸ (*Nauka* Juliana Tuwima), „Nieusprawiedliwiony. Nieprzygotowany. Inaczej nie potrafię”⁹ (*Zdania z treścią* Krzysztofa Siwczyka), „Chleb zapijany zupą, nauka: nic nie / zapamiętałem, nie zapamiętałem nic z siebie”¹⁰ (*Studium* Łukasza Jarosza). A do tych przykładów dodać można jeszcze choćby deklarację Stanisława Staszewskiego z piosenki *Nie dorosłem do swych lat*: „Nauczyłem w życiu się / Paru rzeczy – wszystkich źle”¹¹ oraz fragment wiersza 84 z cyklu *I Album tatrzańskie* Jarosława Iwaszkiewicza (tom *Ciemne ścieżki*, 1957):

Niczego się nie nauczyłem
I nic nie rozumiem,
I nic nie zapomniałem
I znowu nic nie umiem...¹²

Tego typu sceptycyzm wobec życia jako szkoły najbardziej wprost wybrzmiewa w *Wierszu dla Becky Lublinsky* Andrzeja Sosnowskiego:

Chociaż są jeszcze frajerzy, co mówią: „życie
cię nauczy, życie ci jeszcze pokaże”.
Też coś¹³.

Można by jednak dojść do wniosku, że ci „frajerzy” najwyraźniej zapełniają rozdziały niniejszej pracy – wątpliwości i „nieprzygotowanie” w niektórych aspektach życia nie mogą

⁷ T. Pióro, *O dwa kroki stąd* (1992-2011), Wrocław 2011, s. 89-90.

⁸ J. Tuwim, *Wiersze zebrane*, t. 1, Warszawa 1971, 289-290.

⁹ K. Siwczyk, *List otwarty* (1995-2005), Wrocław 2006, s. 201 (cały poemat *Zdania z treścią*: s. 193-221).

¹⁰ Ł. Jarosz, *Kardonia i Faber*, Wrocław 2015, s. 40

¹¹ *Nie dorosłem do swych lat* (sł. Stanisław Staszewski, album zespołu Kult *Tata 2*, <http://kult.art.pl/dyskografia/tata-2> [data dostępu: 27.11.2015]).

¹² J. Iwaszkiewicz, *Wiersze zebrane*, Warszawa 1968, s. 546.

¹³ A. Sosnowski, *Dożynki* (1987-2003), Wrocław 2006, s. 25-33.

wszak unieważnić wyłaniającej się z licznych utworów istotnej i wyjaśniającej świat funkcji metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej.

Wygląda na to, że jeśli życie to szkoła, to człowiek jest w niej uczniem równocześnie przygotowanym (dzięki wyjaśniającej roli metafory, lepszemu zrozumieniu niektórych aspektów egzystencji, szansie na przeciwstawienie się systemowi) i nieprzygotowanym – nie tylko w sensie pozytywnym (w pozwalających odzyskać podmiotowość deklaracjach, w których nieprzygotowanie to słuszny sprzeciw wobec opresyjności), ale i w negatywnym znaczeniu (akceptacja treści, które należało odrzucić, niedostępność pewnych ważnych życiowych lekcji i niemożność poczynienia postępów). Kondycja człowieka uczącego się życia jawi się jako funkcjonowanie na styku dwóch aforyzmów – nakazu Lucjusza Anneusza Seneki: „Przez całe życie należy się uczyć żyć i [...] przez całe życie należy się uczyć umierać”¹⁴ oraz sceptycznej diagnozy Oscara Wilde’a: „Wykształcenie to coś wspaniałego, lecz warto pamiętać od czasu do czasu, że niczego, co warto jest wiedzieć, nie można nauczyć”¹⁵. Barbara Skarga zauważa: „Być może umetaforycznienie jest to cena, którą musimy zapłacić za utrwalenie w języku naszych doświadczeń”¹⁶. I metafora szkoły faktycznie pozwala uchwycić liczne egzystencjalne wątki – ale ze wszelkimi konsekwencjami ponurych nierzadko wniosków, do jakich prowadzi tak „edukacyjnie” sprofilowane „utrwalenie w języku naszych doświadczeń”. A dodatkową ceną, którą musimy zapłacić za metaforę szkoły, wydaje się zgoda na tę niejednoznaczną rolę „w szkole świata” – rolę ucznia (nie)przygotowanego.

¹⁴ L.A. Seneka, *Mysli*, przeł. S. Stabryła, Kraków 2003, s. 117. Do tego fragmentu z traktatu *O krótkości życia* dodać można by jeszcze cytaty z *Listów moralnych do Lucyliusza*: „Trzeba się uczyć, dopóki nie wiesz, a jeśli wierzyć przysłowiu – dopóki żyjesz” (tamże, s. 247).

¹⁵ O. Wilde, *„Nie lubię zasad, wolę przesady” i inne aforyzmy*, przeł. M. Dobrosielski, Kalisz 1994, s. 42.

¹⁶ B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 2005, s. 140.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA PODMIOTU

• UTWORY POETYCKIE

- Amiel I., *Egzamin z Zagłady*, przeł. taż, Łódź 1994.
- Antologia nowej poezji polskiej. 1990-2000*, red. R. Honet, M. Czyżowski, Kraków 2004.
- Baczewski M.K.E., *Kassandra idzie przypudrować nosek*, Kraków 1999.
- Baczyński K.K., *Utwory zebrane*, t. 2, Kraków 1979.
- Baran J., *Taniec z ziemią. Wiersze najnowsze z lat 2001-2006*, Poznań 2006, s. 195.
- Baran J., *Wiersze wybrane*, Warszawa 1984.
- Barańczak S., *Wiersze zebrane*, Kraków 2007.
- Bargielska J., *China shipping*, Kielce 2005.
- Bargielska J., *Dating sessions*, Kraków 2003.
- Bargielska J., *Dwa fiaty*, Poznań 2009.
- Białoszewski M., *Obroty Rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*, Warszawa 1987.
- Białoszewski M., *Odczepić się i inne wiersze opublikowane w latach 1976-1980*, Warszawa 1994.
- Białoszewski M., *Rozkurz*, Warszawa 1998.
- Bierezin J., *Lekcja liryki*, Łódź 1972.
- Bonowicz W., *Echa*, Wrocław 2013, s. 22.
- Borowski T., *Pisma. Poezje*, Kraków 2003.
- Bryll E., *Wiersze wybrane*, Kraków 1978.
- Bryll E., *Zwierzątka*, Warszawa 1975.
- Brzękowski J., *Science fiction*, Londyn 1964.
- Brzękowski J., *Wiersze awangardowe*, Kraków 1981.
- Brzękowski J., *Wiersze wybrane*, Warszawa 1980.
- Brzoska W., *Drugi koniec wszystkiego*, Mikołów 2010.
- Buczkówna M., *Dalekie z pobliza*, Warszawa 1959.
- Bursa A., *Utwory wierszem i prozą*, Kraków 1973.
- Cyranowicz M., *i magii nacja*, Kraków 2001.
- Czechowicz J., *Poezje zebrane*, Toruń 1997.
- Czyż S., *Wybór wierszy*, Kraków 1979.
- Dehnel J., *Rubryki strat i zysków. Zebrane poematy i cykle poetyckie z lat 1999-2010*, Wrocław 2011.
- Dobrowolski S.R., *Utwory poetyckie*, Warszawa 1978.
- Ficowski J., *Gorączka rzeczy*, Warszawa 2002.
- Ficowski J., *Wiersze wybrane*, Kraków 1956.

- Filipiak I., *Madame Intuita*, Warszawa 2002.
- Foks D., Jaworski K., *Jazz zmartwychwstania*, „bruLion” 1991, nr 17/18.
- Foks D., *Liceum*, Warszawa 2012.
- Foks D., *Praca domowa*, „Kartki” 1999, nr 20.
- Gada !zabić? pa]n[tologia neolingwizmu, red. M. Cyranowicz, P. Kozioł, Warszawa 2005.
- Gajcy T., *Pisma. Juwenilia – przekłady – wiersze – poematy – dramat – krytyka i publicystyka literacka – varia*, Kraków 1980.
- Gałczyński K.I., *Portret muzy. Wiersze zebrane*, t. 2, Warszawa 2014.
- Grochowiak S., *Poezje wybrane*, Warszawa 2001.
- Grochowiak S., *Wybór poezji*, Wrocław 2000.
- Grzebalski M., *Kronika zakłóceń (1994-2010)*, Wrocław 2010.
- Grzebalski M., *W innych okolicznościach*, Kraków 2013.
- Gutorow J., *Nad brzegiem rzeki (1990-2010)*, Wrocław 2011.
- Harasymowicz J., *Wybór wierszy*, t. 1, Kraków 1986.
- Hartwig J., *Bez pożegnania*, Warszawa 2004.
- Hartwig J., *Dwoistość*, Warszawa 1971.
- Hartwig J., *Jasne niejasne*, Kraków 2009.
- Hartwig J., *Wiersze wybrane*, Kraków 2010.
- Hartwig J., *Wybór wierszy*, Warszawa 2000.
- Herbert Z., *Bajki*, Kraków 2009.
- Herbert Z., *Utwory rozproszone (Rekonesans)*, Kraków 2011.
- Herbert Z., *Wiersze zebrane*, Kraków 2011.
- Honet R., *moja. trzy zbiory wierszy alicja, pójdziesz synu do piekła i „serce”*, Wrocław 2008.
- Honet R., *świat był mój*, Wrocław 2014.
- Iłakowiczówna K., *Wiersze zebrane*, t. 2, Warszawa 1971.
- Iwaszkiewicz J., *Wiersze zebrane*, Warszawa 1968.
- Jarniewicz J., *Makijaż*, Wrocław 2009.
- Jarniewicz J., *Na dzień dzisiejszy i chwilę obecną*, Wrocław 2012.
- Jarniewicz J., *Rzeczy oczywistość*, Łódź 1992.
- Jarniewicz J., *Skądinąd (1977-2007)*, Wrocław 2007.
- Jarniewicz J., *Woda na Marsie*, Wrocław 2015.
- Jarosz Ł., *Biały tydzień*, Wrocław 2007.
- Jarosz Ł., *Kardonia i Faber*, Wrocław 2015.
- Jarosz Ł., *Mimikra*, Wrocław 2010.
- Jarosz Ł., *Pełna krew*, Kraków 2012.
- Jarosz Ł., *Soma*, Wrocław 2006.
- Jarosz Ł., *Świat fizyczny*, Kraków 2014.

- Jasieński B., *Poezje zebrane*, Gdańsk 2008.
- Jastrun M., *Genezy*, Warszawa 1959.
- Jastrun M., *Poezje zebrane*, t. 1-2, Warszawa 1984.
- Jastrun T., *Kropla, kropla*, Kraków-Wrocław 1985.
- Jastrun T., *Powitania i pożegnania*, Warszawa 2007.
- Jastrun T., *Promienie błędnego koła*, Kraków 1980.
- Jastrun T., *Węzeł polski. Wiersze stare i nowe*, Kraków 1988, s. 24.
- Jaworski K., *.byłem*, Wrocław 2014.
- Jaworski K., *Drażniące przyjemności (1988-2008)*, Wrocław 2008.
- Kamieńska A., *Milczenia i psalmy najmniejsze*, Kraków 1988.
- Kamieńska A., *Poezje wybrane*, Warszawa 1959.
- Kamieńska A., *Poezje wybrane*, Warszawa 1973.
- Kapela J., Kopyt S., Mirahina A., Podgórni Ł., Pułka T., *Kryzys. Biuletyn poetycki*, Kraków 2009.
- Karasek K., *Dziennik rozbitka*, Mikołów 2012.
- Karasek K., *Lekcja biologii i inne wiersze*, Warszawa 1990.
- Karasek K., *Ody*, Sopot 2009.
- Karasek K., *Poezje*, Wrocław 1994.
- Karasek K., *Święty związek. Wybór wierszy*, Warszawa 2007.
- Karasek K., *Wiersze i poematy*, Warszawa 1982.
- Karpowicz T., *Dzieła zebrane* t. 1-4, Wrocław 2011-2013.
- Kasprowicz J., *Poezje*, t. 1, Kraków 1958.
- Kornhauser J., *148 wierszy (1969-1979)*, Kraków 1982.
- Kornhauser J., *Kamyk i cień*, Poznań 1996.
- Kornhauser J., *Za nas, z nami*, Warszawa 1985.
- Kornhauser J., *Zasadnicze trudności*, Warszawa 1979.
- Kozioł U., *Fuga (1955-2011)*, Wrocław 2011.
- Kronhold J., *Wiersze wybrane*, Kraków 2014.
- Krynicky R., *Organizm zbiorowy*, Kraków 1975.
- Krynicky R., *Wiersze wybrane*, Kraków 2009.
- Kurek J., *Pisma wybrane. Poezje*, Kraków 1980.
- Latawiec B., *Gdyby czas był ziemią*, Sopot 2011.
- Lekszycki P., *Nie było Cię na naszym portalu już od dwóch dni!*,
<http://szycownik.bloog.pl/id,330632454,title,Nie-bylo-Cie-na-naszym-portalujuz-od-dwoch-dni,index.html>.
- Lekszycki P., *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*, Kraków 2005.
- Lekszycki P., *Ten i Tamten*, Bydgoszcz 2000.

- Lekszycki P., *Wiatr pewnie ich jeszcze nie zatarł*, <http://szycownik.blogg.pl/id,328630248,title,Wiatr-pewnie-ich-jeszcze-nie-zatarl,index.html?ticaid=61029d>.
- Lekszycki P., *Wiersze przebrane*, Katowice 2010.
- Liebert J., *Poezje*, Warszawa 1983.
- Lipska E., 1999, Kraków 1999.
- Lipska E., *Czytnik linii papilarnych*, Kraków 2015.
- Lipska E., *Drugi zbiór wierszy*, Warszawa 1970.
- Lipska E., *Drzazga*, Kraków 2006.
- Lipska E., *Pomarańcza Newtona*, Kraków 2007.
- Lipska E., *Przechowalnia ciemności*, Warszawa 1985.
- Lipska E., *Utwory wybrane (1967-1984)*, Kraków 1986.
- Lipska E., *Wakacje mizantropa. Utwory wybrane*, Kraków 1993.
- Macie swoich poetów. Liryka polska urodzona po 1960 roku. Wypisy*, red. P. Dunin-Wąsowicz, J. Klejnocki, K. Varga, Warszawa 1997.
- Majeran T., *Koty. Podręcznik użytkownika*, Wrocław 2006, s. 7.
- Majeran T., *Ruchome święta*, Legnica 2001.
- Majzel B., *Robaczywość*, Bydgoszcz 1997.
- Matusz S., *Syn*, „Opcje” 1998, nr 1.
- Matywiecki P., *Zwyczajna, symboliczna, prawdziwa*, Warszawa 1998.
- Międzyrzecki A., *Pochwała szkieletu w szafie*, „NaGłos” 1990, nr 2.
- Międzyrzecki A., *Wiersze 1946-1996*, Kraków 2006.
- Miłobędzka K., *Zbierane, gubione (1960-2010)*, Wrocław 2010.
- Miłosz C., *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011.
- Młodożeniec S., *Utwory poetyckie*, Warszawa 1973.
- Na skrzyżowaniu Azji i Europy. Wiersze polskie 1980-84*, Wrocław 1988.
- Od Staffa do Wojaczka. Poezja polska 1939-1985. Antologia*, t. 2, red. B. Drozdowski, B. Urbankowski, Łódź 1988.
- Określona epoka. Nowa Fala 1968-1993*, red. Tadeusz Nyczek, Kraków 1994.
- Olszański G., *Starzy nieznajomi*, Katowice 2013.
- Olszański G., *Wolny wybór. Wiersze z lat 1994-2009*, Katowice 2009.
- Ożóg J.B., *Poezje zebrane*, t. 1, Warszawa 1977.
- Pasewicz E., *Dolna Wilda*, Poznań 2006.
- Pasewicz E., *Muzyka na instrumenty strunowe, perkusję i czeleste*, Poznań 2010.
- Pawlak A., *Akt personalny. Wiersze z lat 70., 80., 90.*, Gdańsk 1999.
- Pawlikowska-Jasnorzewska M., *Wiersze zebrane*, Toruń 2003.
- Peiper T., *Poematy i utwory teatralne*, Kraków 1979.
- Pióro T., *O dwa kroki stąd (1992-2011)*, Wrocław 2011.

Pluszka A., *z prawa, z lewa*, Łódź 2000.
 Podgórnik M., *Pięć opakowań (1993-2008)*, Wrocław 2008.
 Podgórnik M., *Zawsze*, Wrocław 2015.
 Podsiadło J., *Kra*, Kraków 2005.
 Podsiadło J., *Pod światło*, Opole 2011.
 Podsiadło J., *Przez sen*, Lublin 2014.
 Podsiadło J., *Wiersze zebrane*, Warszawa 2003.
Poezja stanu wojennego. Antologia wierszy, piosenek, kontrafaktur, parafraz i fraszek, red.
 A. Skoczek, Kraków 2014
 Polkowski J., *Wiersze (1977-1984)*, Londyn 1986.
 Różewicz T., *Kup kota w worku (work in progress)*, Wrocław 2008.
 Różewicz T., *Poezja*, t. 1-4, Wrocław 2005-2006.
 Sendeci M., *Błam (1985-2011)*, Wrocław 2012.
 Sendeci M., *Przedmiar robót*, Wrocław 2014.
 Siwczyk K., *Koncentrat*, Poznań 2010.
 Siwczyk K., *List otwarty (1995-2005)*, Wrocław 2006, s. 21.
 Słonimski A., *Poezje zebrane*, Warszawa 1970.
 Słowacki J., *Beniowski*, Wrocław 1985.
 Słowacki J., *Dzieła wybrane. Tom 1. Liryki i powieści poetyckie*, Wrocław 1983.
 Sommer P., *Po ciemku też (wiersze z książek)*, Poznań 2013.
 Sosnowski A., *Dom ran*, Wrocław 2015.
 Sosnowski A., *Dożynki (1987-2003)*, Wrocław 2006.
 Sosnowski A., *Po tęczy*, Wrocław 2007.
 Sosnowski A., *Sylwetki i cienie*, Wrocław 2012.
 Sośnicki D., *O rzeczach i ludziach (1991-2010)*, Wrocław 2010.
 Sośnicki D., *Spóźniony owoc radiofonizacji*, Wrocław 2014.
 Staff L., *Poezje zebrane*, t. 1-2, Warszawa 1967.
 Staff L., *Tęcza łez i krwi*, Warszawa 1921.
 Stern A., *Wiersze zebrane*, t. 1-2, Kraków 1985-1986.
 Sułkowski W., *Szkoła Zdobywców*, Łódź 2006.
 Suska D., *Duchy dni*, Wrocław 2012.
 Szlosarek A., *Święto szpargałów*, Kraków 2010.
 Szymborska W., *Czarna piosenka*, Kraków 2014.
 Szymborska W., *Dlatego żyjemy*, Warszawa 1954.
 Szymborska W., *Dwukropek*, Kraków 2005.
 Szymborska W., *Wołanie do Yeti*, Kraków 1957.
 Szymborska W., *Wiersze wybrane*, Kraków 2000.

Świetlicki M., *Wiersze*, Kraków 2011.

Tkaczyszyn-Dycki E., *Kochanka Norwida*, Wrocław 2014.

Tuwim J., *Wiersze zebrane*, t. 1-2, Warszawa 1971.

Twardowski J., *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2006*, Warszawa 2007.

W rytmie serca. Almanach poetycki nauczycieli, Warszawa 1983.

W swoją stronę. Antologia młodej poezji Śląska i Zagłębia, red. P. Majerski, Katowice 2000.

Ważyk A., *Wiersze wybrane*, Warszawa 1982

Wiedemann A., *Domy schadzek*, Poznań 2012.

Wierzyński K., *Poezje zebrane*, t. 1-2, Białystok 1994.

Wojaczek R., *Wiersze zebrane*, Wrocław 2005.

Woroszyński W., *Lustro. Dziennik internowania. Tutaj*, Londyn 1994.

Wyszyński F., *Skaleczenie chłopca*, Wrocław 2012.

Zadura B., *Wiersze zebrane*, t. 1-3, Wrocław 2005-2006.

Zadura B., *Wszystko*, Wrocław 2008.

Zagajewski A., *Anteny*, Kraków 2005.

Zagajewski A., *Asymetria*, Kraków 2014.

Zagajewski A., *Kilka rad dla nowego rządu*, „Gazeta Wyborcza”, 16-17.01.2016.

Zagajewski A., *Komunikat*, Kraków 1972.

Zagajewski A., *List. Oda do wielości*, Paryż 1983.

Zagajewski A., *Niewidzialna ręka*, Kraków 2009.

Zagajewski A., *Płótno*, Paryż 1990.

Zagajewski A., *Powrót*, Kraków 2003.

Zagajewski A., *Pragnienie*, Kraków 1999.

Zagajewski A., *Sklepy mięsne*, Kraków 1975.

Zagajewski A., *Wiersze wybrane*, Kraków 2007.

Zagajewski A., *Ziemia ognista*, Poznań 1994.

Zagórski J., *Poezje wybrane*, Kraków 1991.

Ziemianin A., *Nocne czuwanie*, <http://www.ziemianin.art.pl/wiersze/nocne%20czuwanie.html>.

• PIOSENKI

HDS, *Nie żałuję* (album *Muzyka bloków*, 2014).

Hemp Gru, *Daj żyć* (album *Lojalność*, 2011).

Fenomen, *Teksty* (album *Efekt*, 2001).

Kaczmarek J., *Antologia poezji*, Warszawa 2012.

Młynarski W., *Moje ulubione drzewo, czyli Młynarski obowiązkowo*, Kraków 2007.

Mogielnicki A., *Mniej niż zero* (album zespołu Lady Pan Lady Pank, 1983, http://www.bibliotekapiosenki.pl/Mniej_niz_zero).

- Osiecka A., *Nowa miłość. Wiersze prawie wszystkie*, t. 1-2, Warszawa 2009.
- Sikorowski A., *Lekcja religii* (album Andrzeja Sikorowskiego *Sprawa rodzinna*, 2010, http://www.andzejsikorowski.pl/p.php?zaw=komponenty&id_kom=piosenki&id_piosenki=40&t=m).
- Sikorowski A., *Ta sama miłość* (album zespołu Pod Budą *Tokszol*, 1995, http://www.podbuda.pl/p.php?zaw=komponenty&id_kom=piosenki&id_piosenki=120).
- Staszewski S., *Nie dorosłem do swych lat* (album zespołu Kult *Tata 2*, 1996, <http://kult.art.pl/dyskografia/tata-2>).
- Wolski M., *Dobre wychowanie*, [w:] J. Poprawa, *Zaśpiewać na barykadzie młodości*, Warszawa 1984.
- Zabłocki M., *Tango magister* (album zespołu Czesław Śpiewa *Księga Emigrantów tom I*, 2014).

BIBLIOGRAFIA PRZEDMIOTU

- 1001 Smartest Things Teachers Ever Said*, red. R. Howe, Guilford 2010.
- 30 ton*, [w:] *Złota kolekcja. Antologia Kursywy*, red. P. Lekszycki, A. Pluszka, Katowice – Bytom 2002.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, przeł. A. Bezwińska i in, Poznań 1997.
- Balbus S., *Świat ze wszystkich stron świata. O Wisławie Szymborskiej*, Kraków 1996.
- Balcerzan E., *Która twarz była prawdziwa? Pamięci Tymoteusza Karpowicza (1921-2005)*, „Odra” 2005, nr 10.
- Balcerzan E., *Przez znaki. Granice autonomii sztuki poetyckiej. Na materiale polskiej poezji współczesnej*, Poznań 1972.
- Balcerzan E., *W szkole świata*, „Teksty Drugie” 1991, nr 4.
- Baluch W., *Metafora w ujęciu kognitywnym (przegląd)*, „Ruch Literacki” 1995, nr 2.
- Baranowska M., *Tak lekko było nic o tym nie wiedzieć... Szymborska i świat*, Wrocław 1996.
- Barańczak S., *Etyka i poetyka*, Kraków 2009.
- Barańczak S., *Nieufni i zadufani. Romantyzm i klasycyzm w młodej poezji lat sześćdziesiątych*, Wrocław 1971.
- Barańczak S., *Uciekinier z Utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*, Wrocław 1994..
- Barańczak S., *Zaufać nieufności. Osiem rozmów o sensie poezji*, red. K. Biedrzycki, Kraków 1993.
- Barański J., *Szkolny habitus – rzecz nie tylko o mundurkach szkolnych*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.
- Bartelski L.M., *Genealogia ocalonych. Szkice o latach 1939-1944*, Kraków 1969.

- Bauman Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, przeł. O. i W. Kubińscy, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Biedrzycki K., *Świat poezji Stanisława Barańczaka*, Kraków 1995.
- Błoński J., Mrozek S., *Listy 1963-1996*, Kraków 2004.
- Boczkowska M., *Codziennosc, wyobrażenia, metafizyka. Poezja na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim po roku 1989*, Katowice 2010.
- Bojarski W., *Pozegnanie z mistrzem*, Warszawa 1983.
- Bojda W., *Kompleks Izaaka (Tadeusz Różewicz: Ocalony)*, [w:] *Kanonada. Interpretacje wierszy polskich (1939-1989)*, red. A. Nawarecki, D. Pawelec, Katowice 1999.
- Bolecki W., *Język jako świat przedstawiony. O wierszach Stanisława Barańczaka*, [w:] tegoż. *Pre-teksty i teksty. Z zagadnień związków międzytekstowych w literaturze polskiej XX wieku*, Warszawa 1991; pierwodruk w: „Pamiętnik Literacki” 1985, nr 2.
- Borowczyk J., *Po chwiejnym trapie. Tryby podmiotu i języka (od małych muzeów do starych znajomych)*, [w:] *W wierszu i między wierszami. Szkice o twórczości Bohdana Zadury*, red. P. Śliwiński, Poznań 2013.
- Borowiec J., *Rozkopany grób (kilka uwag o śmierci zapisanej w wierszach M. Świetlickiego)*, [w:] *Mistrz świata. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, red. P. Śliwiński, Poznań 2011.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2011.
- Bourdieu P., *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, przeł. E. Neyman, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 2, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984.
- Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, Warszawa 1992.
- Bralczyk J., *500 zdań polskich*, Warszawa 2015..
- Bratkowski P., *Idol mimo woli*, „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 42.
- Bruner J., *Kultura, umysł i edukacja*, [w:] tegoż, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010.
- Brzozowski J., *Poetycki sen o dojrzałości. O Dwóch małpach Bruegla*, [w:] *O wierszach Wisławy Szymborskiej. Szkice i interpretacje*, red. J. Brzozowski, Łódź 1996.
- Burroughs W.S., *Nagi lunch*, przeł. E. Arden, Warszawa 1995.
- Burska L., *Awangarda i inne złudzenia. O pokoleniu '68 w Polsce*, Gdańsk 2012.
- Cavanagh C., *Syntaktyczne nieskończoności Adama Zagajewskiego*, przeł. T. Bilczewski, A. Kowalcze-Pawlik, [w:] *i cień, i światło... O poezji Adama Zagajewskiego*, red. A. Czabanowska-Wróbel, Kraków 2015.

- Chrzastowska B., Wiegandtowa E., Wysłouch S., *Literatura współczesna. Podręcznik dla klas maturalnych*, Poznań 1992.
- Chutnik S., *Jolanta*, Kraków 2015.
- Chutorński M., *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław 2013.
- Cieślak T., „bruLion” (i młodszy) wobec Sommera albo: kim jest Sommer dla nowej polskiej poezji, [w:] *Wyrazy życia. Szkice o poezji Piotra Sommera*, red. P. Śliwiński, Poznań 2010.
- Cieślak T., „Głos to jest echo innych głosów i patrzenia”. Sommer i Zadura, [w:] tegoż, *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*, Łódź 2011.
- Cieślak T., *Poezja neolingwistów warszawskich*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2009.
- Cieślak T., *Poezja nieustabilizowanej tożsamości. Bohdan Zadura*, [w:] tegoż, *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*, Łódź 2011.
- Cieślak T., *Zaskakująca żywotność romantyzmu*, [w:] tegoż, *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*, Łódź 2011.
- Cudak R., *Inne bajki. W kręgu liryki Rafała Wojaczka*, Katowice 2004.
- Czabanowska-Wróbel A., *Laudacja Adama Zagajewskiego*, „Zeszyty Literackie” 2013, nr 1.
- Czabanowska-Wróbel A., *Ogień życia. Wiersz Adama Zagajewskiego O mojej matce*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2012, nr 19.
- Czabanowska-Wróbel A., *Poszukiwanie blasku. O Poezji Adama Zagajewskiego*, Kraków 2005.
- Czabanowska-Wróbel A., *Przejrzystość. O Asymetrii Adama Zagajewskiego*, „Nowa Dekada Krakowska” 2015, nr 5.
- Czapliński P., Śliwiński P., *Literatura polska 1976-1998. Przewodnik po prozie i poezji*, Kraków 2000.
- Dabert D., *Zbuntowane wiersze. O języku poezji stanu wojennego*, Poznań 1998.
- Dakowicz P., *Różewicz i Bonhoeffer. Na marginesie wiersza nauka chodzenia*, [w:] tegoż, *Poeta (bez)religijny. O twórczości Tadeusza Różewicza*, Łódź 2015.
- Danaher D.S., *Poetyka kognitywna a literackość: analogia metaforyczna w Annie Kareninie*, przeł. M. Majewska, „Przestrzenie Teorii” 2006, nr 6.
- de Mello A., *Przebudzenie*, przeł. B. Moderska, T. Zysk, Poznań 2004.
- Dembińska-Pawelec J., *Villanella. Od Anonima do Barańczaka*, Katowice 2006.
- Derlatka P., *Poeci piosenki 1956-1989. Agnieszka Osiecka, Jeremi Przybora, Wojciech Młynarski i Jonasz Kofta*, Poznań 2012.
- Dewey O., *Discourse VII*, [w:] tegoż, *Discourses on Human Life*, New York 1841.
- Dobrzyńska T., *Dwudziestowieczne teorie języka wobec problemu metafory*, „Studia Litteraria Polono-Slavica” 2008, t. 8, *Metafory w dyskursie humanistycznym – w mówieniu publicznym i w mowie potocznej*.
- Dobrzyńska T., *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*, Warszawa 2012.

- Dudek J., *Liryka Kazimierza Wierzyńskiego z lat 1951-1969*, Wrocław 1975.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.
- Drzewucki J., *W imię ciągłości. Kilka uwag o poezji polskiej lat dziewięćdziesiątych*, „NaGłos” 1995, nr 21
- Dzierzgowska A., *Demokracja, wspólnota, równość*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013.
- Farysej J., *Arkadia „z terminem ważności” – wizerunek domu w później twórczości Ewy Lipskiej*, „Pamiętnik Literacki” 2011, nr 1.
- Fiut A., *Moment wieczny. Poezja Czesława Miłosza*, Kraków 2011.
- Foucault i edukacja. *Dyscypliny i wiedza*, red. S.J. Ball, przeł. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994.
- Foucault M., *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, przeł. M. Herer, Warszawa 2010.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1993.
- Foucault M., *Podmiot i władza*, przeł. J. Zychowicz, „Lewą Nogą” 1998, nr 9.
- Foucault M., *Porządek dyskursu*, przeł. M. Kozłowski, Gdańsk 2002.
- Gajda K., *Jacek Kaczmarski w świecie tekstów*, Poznań 2013.
- Galek C., *Obraz nauczyciela przełomu XIX i XX wieku w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3/4.
- Ginsberg B., *The Fall of the Faculty. The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*, New York 2011.
- Gis A., „Szkolo, szkolo, gdy cię wspominam...” *Lekturowy obraz edukacji*, „Język Polski w Gimnazjum” 2012/2013, nr 4.
- Głosowicz M., *Nowa wrażliwość. Poezja wobec dyktatu macierzyństwa*, „Czas Kultury” 2014, nr 6.
- Głowiński M., *Leśmian: poezja śmierci*, „Teksty” 1977, nr 5-6.
- Głowiński M., *Literatura wobec nowomowy*, [w:] tegoż, *Nowomowa i ciągi dalsze. Szkice dawne i nowe*, Kraków 2009; pierwodruk w: *Ars Philologica Slavica*, München 1988.
- Goerke N., *Fractale*, Warszawa 2004.
- Gombrowicz W., *Dziennik 1957-1961*, Kraków 1986.
- Gombrowicz W., *Ferdydurke*, Kraków 1989.
- Grabska I., Wasilewska D., *Lekcja historii Jacka Kaczmarskiego*, Warszawa 2012.
- Gralewicz-Wolny I., *Pisz o milczeniu. Świat poetycki Anny Kamieńskiej*, Katowice 2002.
- Grądział-Wójcik J., „Lekcje biologii”, czyli Miłosz czyta Szymborską, „Ruch Literacki” 2012, nr 1.
- Grądział-Wójcik J., *Staff i Różewicz, czyli dialog „Starych poetów”*, [w:] *Poezja Leopolda Staffa. Interpretacje*, red. A. Czabanowska-Wróbel, P. Próchniak, M. Stala, Kraków 2005.
- Grzegorzczukowa R., *Pojęcie językowe obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.

- Grzybowski R., *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń 2004.
- Gutkowska K., *Dziewięć muz w Appendixie, czyli Staff i Różewicz w szarej strefie*, [w:] *Różewicz: dodawanie*, red. E. Bartos, M. Cuber, Katowice 2012.
- Gutorow J., *Sprzeczne fragmenty (Adam Zagajewski)*, [w:] tegoż, *Niepodległość głosu. Szkice o poezji polskiej po 1968 roku*, Kraków 2003.
- Hadaczek B., *Postać pedagoga w literaturze polskiej*, Warszawa – Poznań 1977.
- Hirsch M., *Pokolenie postpamięci*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, „Didaskalia. Gazeta Teatralna” 2011, nr 10.
- Hobot J., *Gra z cenzurą w poezji Nowe Fali (1968-1976)*, Kraków 2000.
- Illich I., *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojski, Warszawa 2010.
- Indyk M., *Badacz literatury wobec językoznawstwa kognitywnego*, „Ruch Literacki” 1995, nr 5.
- Irzykowski K., *Mgły na Parnasie (odczyt radiowy)*, [w:] tegoż, *Słoń wśród porcelany. Lżejszy kaliber*, Kraków 1976.
- Jacyno M., *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa 1997.
- Jäkel O., *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*, przeł. M. Banaś, B. Drag, Kraków 2004.
- Jamrożiński T., *Wyznania twórcy pokrętej literatury dziecięcej*, „FA-art” 2005, nr 4.
- Janko A., *Dziewczynka z zapalkami*, Warszawa 2007.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
- Jaroszuk T., *Świat w szkole. Twórczość wspomnieniowa nauczycieli Polski Odrodzonej (1918-1939)*, Olsztyn 2005.
- Jarzębski J., *Nowy turniej pokoleń*, „Tygodnik Powszechny” 1995, nr 10.
- Jarzyna A., *Józef Czechowicz. Szkic dydaktyczny (dla Władysława Panas)*, „Polonistyka” 2009, nr 7.
- Jaworska H., *Trzcina czująca*, [w:] J. Twardowski, *Lekcja z księdzem Twardowskim*, Kraków 2001.
- Jaworski M., *Ponad miarę. Poetyki Zadury*, [w:] *Nowe dwudziestolecie. Szkice o wartościach i poetykach prozy i poezji lat 1989-2009*, red. P. Śliwiński, Poznań 2011.
- Jurgała-Jureczka J., *Julian Przyboś. Miasto jak kamień rzuciłem za siebie*, [w:] tejże, *Historie zwyczajne i nadzwyczajne, czyli znani literaci na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn 2009.
- Kałuża A., *Antyelementarz: China shipping Justyny Bargielskiej*, [w:] tejże, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010; pierwodruk: *China girl*, „Twórczość” 2006, nr 9.
- Kałuża A., *Brzoska, Lekszycki, Sarna, Barański. Szkic do portretu młodych poetów*, [w:] *Literackie Zagłębie*, red. M. Kisiel, P. Majerski, Sosnowiec 2003.
- Kałuża A., *Poeta idzie przypudrować nos: Wybór wierszy Marka Krystiana Emanuela Baczewskiego*, [w:] tejże, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010 (poszerzona i zmieniona wersja recenzji *Flos poetarum*, „FA-art” 2001, nr 1).

- Kałuża A., *Pozór i sztuczność: Wiersze okolicznościowe Tadeusza Pióry*, [w:] tejże, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010.
- Kałuża A., *Seks odczarowany: Długi maj Marty Podgórnika*, [w:] tejże, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010.
- Kałuża A., *Smak PRL-u: Oranżada Jerzego Jarniewicza*, [w:] tejże, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010.
- Kaniewska B., *Wiersze o wędrowaniu w czasie*, „Nowe Książki” 2015, nr 5.
- Karasek K., *Kołatanie wiersza*, [w:] *Poeci czytają Herberta*, red. A. Franaszek, Kraków 2009.
- Karwala M., *Metafizyka oczywistości. O poezji ks. Jana Twardowskiego*, Kraków 1996.
- Kasperek A., *Galeria Jacka Kaczmarskiego. Skrzydło wschodnie*, Gdańsk, 2013.
- Kasprzak M., *Raport z obelżywego miasta*, [w:] *Tekstylika. O rocznikach siedemdziesiątych*, red. P. Marecki, I. Stokfiszewski, M. Witkowski, Kraków 2002; pierwodruk w: „Ha!art” 2001-2002, nr 4-1.
- Kiklewicz A., *Kognitywna teoria metafory – zagadnienia dyskusyjne*, „Przegląd Humanistyczny” 2006, nr 2.
- Klejnocki J., *Nowa nieufność?*, „Studium” 2003, nr 2.
- Kłak T., *„Siatka innej geografii” (o cieszyńskim okresie twórczości Juliana Przybosia)*, [w:] *O Julianie Przybosiu. Wspomnienia. Studia. Szkice*, red. T. Bujnicki, K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 1983.
- Kłosiński K., *Niepokój Tadeusza Różewicza*, [w:] tegoż, *Poezja żalu*, Katowice 2001; pierwodruk wcześniejszej wersji tekstu: *Nie-pokój*, „Śląsk” 1996, nr 10.
- Kognitywizm w poetyce i stylistyce*, red. G. Habrajska, J. Ślósarska, Kraków 2006.
- Kołodziejczyk E., *Czechowicz – najwyżej piękno. Światopogląd poetycki wobec modernizmu literackiego*, Kraków 2006.
- Komeński J.A., *Pampaedia*, przeł. K. Remerowa, Wrocław 1973.
- Konieczna E., *Filmowe obrazy szkoły. Pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem*, Kraków-Katowice 2011.
- Kornhauser J., *Uśmiech Sfinksa*, [w:] *Poznanie Herberta*, red. A. Franaszek, Kraków 1998; pierwodruk w: „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 16.
- Korwin-Piotrowska D., *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów literackich na przykładach*, Kraków 2006.
- Kosiński K., *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006.
- Kosturek J., *„Upiór Cieniów”. Śmierć Innego w poezji Mieczysława Jastruna*, [w:] *Poetyckie prowincje i peryferie. Jerzy Harasymowicz i inni*, red. J. Kulczyńska, W. Ligeza, W. Próchnicki, Kraków 2014.

- Kotliński A., *Ichtiolog-filolog, wędkarz-rybak. O wierszu Mirona Białoszewskiego Czerwony ichtiolog (i przy jego okazji)*, [w:] Balaghan. *Mikroświaty i nanohistorie*, red. M. Jochemczyk, M. Kokoszka, B. Mytych-Forajter, Katowice 2015.
- Kövecses Z., *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*, przeł. A. Kowalcze-Pawlik, M. Buchta, Kraków 2011.
- Kowska-Leder J., *Przedszkole*, [w:] *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*, red. M. Szpakowska, Warszawa 2008.
- Kozioł P., *Nitka, na której noszę moją głowę*, „Lampa” 2010, nr 11.
- Koziołek K., *Nieobecność wiedzy. Przypadek Nauczyciela Wacława Berenta*, „Teksty Drugie” 2011, nr 3.
- Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa 1958.
- Krenz J., *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*, „Polonistyka” 2009, nr 7.
- Krygier-Łączkowska A., *Elementy nowomowy w poezji Barańczaka, czyli bogactwo w ubóstwie. Komentarz do (nieco) zapomnianego języka*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Barańczak – poeta lector. Seria Literacka” 1999, nr 6.
- Krzemiński M., *Dziecko i młodzież. Przestrzenie literackie, kulturowe i wychowawcze*, Toruń 2015.
- Kuczok M., *The Conceptualisation of the Christian Life in John Henry Newman's Parochial and Plain Sermons*, Cambridge 2014.
- Kuczyńska K., *Ósmoklasiści na tropach pradziadka (Pan od przyrody Zbigniewa Herberta)*, „Polonistyka” 1996, nr 2.
- Kuczyńska-Koschany K., *Nauczająca (erotyk)*, „Polonistyka” 2009, nr 7.
- Kunda B.S., *Próby wspólnoty. Wprowadzenie do biografii pokolenia 1968-1970*, Warszawa 1988.
- Kunz T., *Wiersze niekonieczne – przypadek Bohdana Zadury*, [w:] *W wierszu i między wierszami. Szkice o poezji Bohdana Zadury*, red. P. Śliwiński, Poznań 2013.
- Kupisiewicz C., *Główne kierunki i próby przebudowy szkoły w XX wieku*, „Przegląd Humanistyczny” 2006, nr 5-6.
- Kwiatkowska A., *Nauczyciel-poeta*, „Polonistyka” 2009, nr 7.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Potrzeba autentyczności – literackie obrazy a społeczne przeświadczenia o roli szkoły*, [w:] tejże, *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Szkoła z tabloidów*, „Polonistyka” 2006, nr 9.
- Kwiatkowski J., *Dwudziestolecie międzywojenne*, Warszawa 2000.
- Kwiatkowski J., *Ewa Lipska. I. „Lękać należy się odważnie”*, [w:] tegoż, *Magia poezji (O poetach polskich XX wieku)*, Kraków 1995; pierwodruk: „Lękać należy się odważnie”, [w:] tegoż, *Notatki o poezji i krytyce*, Kraków 1975.
- Labuda A.W., *Pan od przyrody Zbigniewa Herberta*, „Polonistyka” 1992, nr 5.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Warszawa 2010.

- Lakoff G., Turner M., *More than cool reason. A field guide to poetic metaphor*, Chicago 1989.
- Lam A., *Poezja i doświadczenie: ucznia, powstańca i księdza. Wiersze Jana Twardowskiego z lat 1932–1959*, [w:] „*A to co na krótko może być na zawsze...*” *Pokłosie spotkania poświęconego pamięci księdza Jana Twardowskiego*, red. E. Hoffmann-Piotrowska, J. Puzynina, Warszawa 2007.
- Lec S.J., *Myśli nieuczesane wszystkie*, Warszawa 2009.
- Legeżyńska A., *Wisława Szymborska*, Poznań 1997.
- Leszczyński G., *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy*, Warszawa 2006.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995.
- Ligęza W.: *Elegie Zbigniewa Herberta*, [w:] *Twórczość Zbigniewa Herberta. Studia*, red. M. Woźniak-Łabieniec, J. Wiśniewski, Kraków 2000; pierwodruk w: „*Prace Polonistyczne*” seria XLVIII [1993].
- Ligęza W., *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*, Kraków 2002.
- Ligęza W., *Tuwima i Wierzyńskiego wiersze o szkole*, [w:] *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*, red. I. Opacki, Katowice 1978.
- Łapiński Z., *Introduction*, przeł. A. Warso, „*Teksty Drugie – Special Issue English Edition*” 2012, nr 1.
- Łukasiewicz J., *Dziesięć uwag o wierszach Bohdana Zadury*, „*Akcent*” 2006, nr 2.
- Łukasiewicz J., *Elegia na odejście pióra atramentu lampy*, [w:] *Poznanie Herberta 2*, red. A. Franaszek, Kraków 2000; pierwodruk w: J. Łukasiewicz, *Poezja Zbigniewa Herberta*, Warszawa 1995.
- Łukasiewicz J., *Ruch i trwanie – Jerzy Liebert*, [w:] *Poeci dwudziestolecia międzywojennego*, t. 1, red. I. Maciejewska, Warszawa 1982.
- Łukasiewicz J., *Tadeusz Różewicz i Leopold Staff (o Appendiksie w Szarej strefie)*, [w:] tegoż, *Ruchome cele*, Warszawa 2003.
- Łuszczykiewicz P., *Na lekcjach u Ewy Lipskiej*, „*Arkusz*” 1997, nr 10
- Maj B., *Mój prywatny epizod*, [w:] *Poeci czytają Herberta*, red. A. Franaszek, Kraków 2009.
- Makowiecki A.Z., *Szkola*, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Wrocław 1997.
- Maliszewski K., *Dwadzieścia lat później. „Roczniki 70.” na współczesnej scenie poetyckiej*, [w:] *Poezja polska po roku 2000. Diagnozy – problemy – interpretacje*, red. T. Dalasiński, A. Szwagrzyk, P. Tański, Toruń 2015.
- Mann T., *Czarodziejska góra*, t. 1, przeł. J. Kramsztyk, Warszawa 1965.
- Matuszewski R., *Poetycki świat Ewy Lipskiej*, [w:] Lipska E., *Utwory wybrane (1967-1984)*, Kraków 1986.

- Mauersberg S., *Szkoła i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991, t. 34.
- Mazur D., *W stronę edukacji personalistycznej. O Elementarzu księdza Twardowskiego*, [w:] *Wokół twórczości ks. Jana Twardowskiego*, red. A. Sulikowski, Szczecin 2007.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993.
- Michalski D., *Dookoła Wojtek. Opowieść o Wojciechu Młynarskim*, Warszawa 2008.
- Michałowski P., *Narodziny sensu. Jerzego Jarniewicza lekcja semiotyki*, [w:] *Nie w pierwszym szeregu. O poetach lat 90.*, red. T. Cieślak, T. Dalasiński, Toruń 2015.
- Michałowski P., *Repetenci w szkole świata?*, „Pogranicza” 2005, nr 6.
- Michałowski P., „Szkoda, że cię tu nie ma”. *Obcość i zadomowienie w poezji Stanisława Barańczaka*, [w:] „Obchodzę urodziny z daleka...” *Szkice o Stanisławie Barańczaku*, red. J. Dembińska-Pawelec, D. Pawelec, Katowice 2007.
- Mielhorski R., *Dzieci Ewy Lipskiej*, [w:] *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*, red. A. Morawiec, B. Wolska, Łódź 2005.
- Mielhorski R., *Topos dzieciństwa w świetle historii (ogólny zarys problemu w poezji nowoczesnej 1939-1989)*, „Tematy i Konteksty” 2012, nr 2.
- Mikołajczak M., *Pomiędzy końcem i apokalipsą. O wyobraźni poetyckiej Zbigniewa Herberta*, Wrocław 2007.
- Miles H.L., *Symbolic communication with and by great apes*, [w:] *The Mentalities of Gorillas and Orangutans. Comparative Perspectives*, red. S.T. Parker, R.W. Mitchell, H.L. Myles, Cambridge 2004.
- Miłosz C., *Historia literatury polskiej*, przeł. M. Tarnowska, Kraków 2010.
- Miłosz C., *Lekcja biologii*, [w:] tegoż, *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku*, Kraków 2004.
- Miłosz C., *Miasto młodości*, [w:] tegoż, *Rodzinna Europa*, Kraków 2001.
- Miłosz C., *Prywatne obowiązki wobec polskiej literatury*, [w:] tegoż, *Prywatne obowiązki*, Kraków 2001.
- Momro J., *Sila refleksji*, „Wielogłos” 2009, nr 1-2.
- Morawiec A., *Ewa Lipska jako pisarka polityczna*, „Przestrzenie Teorii” 2011, nr 15,
- Mój stary belfer*, red. E. Jasztal-Kowalska, J. Rodziewicz, Warszawa 1978.
- Myśliwski W., *Kamień na kamieniu*, Szczecin 1986.
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1995.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Nasiłowska A., *Literatura okresu przejściowego 1975-1996*, Warszawa 2002.
- Nasiłowska A., *Poezja*, [w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. A. Brodzka i in., Wrocław 1992.

- Nasiłowska A., *Szyborska w szkole świata*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza” 1996.
- Nawarecki A., *Paraferalia. O rzeczach i marzeniach*, Katowice 2014.
- Neuger L., *Splot. Refleksje nad Naszą klasą Tadeusza Słobodzianka*, [w:] T. Słobodzianek, *Nasza klasa. Historia w XIV lekcjach*, Gdańsk 2009.
- Nyczek T., *Komunikaty, listy, wyznania*, [w:] tegoż, *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „pokolenia 68”*, Londyn 1985.
- Nyczek T., *Po raz drugi*, [w:] tegoż, *22 x Szyborska*, Poznań 1997.
- Nyczek T., *Po raz pierwszy*, [w:] tegoż, *22 x Szyborska*, Poznań 1997.
- Nyczek T., *Strony obcości*, w: tegoż, *Emigranci*, Londyn 1988.
- Nyczek T., *Świat przedstawiony (I)*, [w:] tegoż, *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „pokolenia 68”*, Londyn 1985.
- Nyczek T., *W pływającej windzie słów*, [w:] tegoż, *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „pokolenia 68”*, Londyn 1985.
- Ochwat M., *Paradoksy słowa – Bóg i wiara w wierszach Jana Twardowskiego*, [w:] tejże, *Poezja paradoksów – paradoksy w poezji. Poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Stanisława Pasierba, Wacława Osajcy*, Katowice 2014.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Olejniczak J., *Ferdynand Gombrowicz*, [w:] *Szkolny słownik literatury polskiej XX wieku*, red. M. Pytasz, Katowice 2008.
- Olszański G., Pawelec D., *Komunal?*, [w:] *Zamieranie: interpretacje*, red. G. Olszański, D. Pawelec, Katowice 2007.
- Olszański G., *Śmierć udomowiona. Szkice o wyobraźni poetyckiej Ewy Lipskiej*, Katowice 2006.
- Opacka-Walasek D., *Kobieca sygnatura pod Listą obecności Urszuli Koziół*, [w:] tejże, *Pasaże liryczne*, Katowice 2013; pierwotnie w: *Interpretować dalej. Najważniejsze książki poetyckie lat 1945-1989*, red. A. Kałuża, A. Świeściak, Kraków 2011.
- Opacka-Walasek D., *Pastisz przeciw zamieraniu. Czesława Miłosa Na cześć księdza Baki*, [w:] tejże, *Pasaże liryczne*, Katowice 2013; pierwotnie w: *Zamieranie lektury*, red. G. Olszański, D. Pawelec, Katowice 2008.
- Opacka-Walasek D., „...pozostać wiernym niepewnej jasności”. *Wybrane problemy poezji Zbigniewa Herberta*, Katowice 1996.
- Opacki I., *Elegia optymistyczna. O poezji K.K. Baczyńskiego*, [w:] tegoż, *Król-Duch, Herostrates i codzienność*, Katowice 1997; pierwotnie w: „Roczniki Humanistyczne KUL” 1967, nr 1.
- Opacki I., *Rousseau mieszczańskiego dwudziestolecia. „Samotność” i „wspólnota” w międzywojennej poezji Juliana Tuwima*, [w:] tegoż, *Król-Duch, Herostrates i codzienność*, Katowice 1997; pierwotnie w: *Skamander. Studia z zagadnień poetyki i socjologii form poetyckich*, red. I. Opacki, Katowice 1978.

- Orska J., *Nic porozumienia*, „Odra” 1999, nr 5.
- Orska J., *Wspólnota niebywała*, [w:] *Nowe dwudziestolecie. Szkice o wartościach i poetykach prozy i poezji lat 1989-2009*, red. P. Śliwiński, Poznań 2011.
- Oseka P., *Marzec '68*, Kraków 2008.
- Oseka P., *My, ludzie z Marca. Autoportret pokolenia '68*, Wołowiec 2015.
- Osiecka A., *Dzienniki 1945-1950*, Warszawa 2013.
- Osiński D.M., „*Daty polskie*” w *PRL-u w piosenkach Agnieszki Osieckiej*, [w:] „*Piosenki prawdziwe*” w *kulturze PRL-u*, red. E. Paczoska, D.M. Osiński, Warszawa 2013.
- Ostaszewski R., *Słodko-gorzki pan od polskiego*, „Nowe Książki” 2006, nr 3.
- Oszajca W., *To wszystko nie dla mnie*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 21.
- Paczoska E., *Jacek Kaczmarski i polski kanon*, [w:] *Zostały jeszcze pieśni... Jacek Kaczmarski wobec tradycji*, red. K. Gajda, M. Traczyk, Warszawa 2010.
- Paląca ciekawość istoty myślącej. Nauczycielki, guwernantki... i nie tylko*, red. T. Linkner, K. Eremus, Gdańsk 2015.
- Paszyński W., *Wychowanie w kontekście zmieniającej się polityki oświatowej – czyli od ideologii do ideologii...*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008.
- Pawelec A., *Znaczenie ucieleśnione. Propozycje kręgu Lakoffa*, Kraków 2005.
- Pawelec D., *Czy istnieje pokolenie '76*, [w:] tegoż, *Debiuty i powroty. Czytanie w czas przełomu*, Katowice 1998; pierwodruk w: „Kresy. Kwartalnik Literacki” 1993, nr 15.
- Pawelec D., *Konfesje elegijne*, [w:] tegoż, *Od kołysanki do trenów. Z hermeneutyki form poetyckich*, Katowice 2006; pierwodruk w: *Ta ostatnia dekada... Zwycięstwo słowa dojrzałego w poezji polskiej lat dziewięćdziesiątych XX wieku*, „Postscriptum” 2002, nr 1.
- Pawelec D., *Między zwierciadłem a lampą. Rola romantycznej „metafory umysłu” w poezji Zbigniewa Herberta na przykładzie wiersza pt. Elegia na odejście pióra atramentu lampy*, [w:] *Dialogi z romantycznym kontekstem. Szkice o poezji polskiej*, red. J. Dembińska-Pawelec, A. Dziadek, Katowice 2006.
- Pawelec D., *Poezja Stanisława Barańczaka. Reguły i konteksty*, Katowice 1992.
- Pawelec D., *Pokolenie '68 na wygnaniu*, [w:] tegoż, *Debiuty i powroty. Czytanie w czas przełomu*, Katowice 1998; pierwodruk w: *Literatura emigracyjna 1939-1989*, t. 1, red. M. Pytasz, Katowice 1993.
- Pawelec D., *Świat jako Ty. Poezja polska wobec adresata w drugiej połowie XX wieku*, Katowice 2003.
- Piątek T., *Podręcznik dla klasy pierwszej*, Warszawa 2011.
- Pietrych P., *Stary Różewicz czyta starego Staffa – i co z tego wynika?*, „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze” 2013, nr 2.

- Pietrzak M., *Przełom czy ciągłość: 1989*, [w:] *Literatura polska 1990-2000*, t. 1, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2002.
- Piotrowiak J., *Skrytorium wiersza* Ludzie dla początkujących Ewy Lipskiej, [w:] *Balaghan. Mikroświaty i nanohistorie*, red. M. Jochemczyk, M. Kokoszka, B. Mytych-Forajter, Katowice 2015.
- Pisarze o szkole 1918-1977*, red. A. Czerwińska, Warszawa 1980.
- Pluciennik J., *Kognitywizm w badaniach literackich*, [w:] *Literatura. Teoria. Metodologia*, red. D. Ulicka, Warszawa 2006.
- Poprawa A., *Leopolda Staffa porażenie wojną. Tęcza łez i krwi*, [w:] *Poezja Leopolda Staffa. Interpretacje*, red. A. Czabanowska-Wróbel, P. Próchniak, M. Stala, Kraków 2005.
- Poprawa A.: *Od Ody do doświadczenia. Wrzesień Stanisława Barańczaka*, „Warsztaty Polonistyczne” 1998, nr 1.
- Próchniak P., *Nuta człowiecza (uwagi na marginesie Asymetrii)*, „Konteksty” 2014, nr 3-4.
- Próchniak P., *Pokolenie przełomu (poezja po roku 1989)*, [w:] tegoż, *Wiersze na wietrze (szkice, notatki)*, Kraków 2008; pierwodruk w: *Historia literatury polskiej w dziesięciu tomach*, t. 10, suplement: *Literatura współczesna. 1956-2006*, Bochnia – Kraków – Warszawa 2006, s. 361-378.
- Przybylski R., *Między cierpieniem a formą*, [w:] tegoż, *To jest klasycyzm*, Warszawa 1978.
- Pustkowski H., *Gry, zabawy, strategie (Ewa Lipska inni)*, [w:] *Nic nie jest pewne. O twórczości Ewy Lipskiej*, red. A. Morawiec, B. Wolska, Łódź 2005.
- Rakoczy M., *Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności*, „Teksty Drugie” 2014, nr 2.
- Ratajczak W., *W dziewiętnastowiecznej szkole*, „Polonistyka” 2006, nr 9, s. 24-28
- Ricoeur P., *Metafora i symbol*, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989.
- Romanowski M., „*Przyzywam ciemne siły i duchy...*”. *O Muzeum Jacka Kaczmarskiego*, [w:] „*Piosenki prawdziwe*” w kulturze PRL-u, red. E. Paczoska, D.M. Osiński, Warszawa 2013.
- Rusek M., *Literacka antropologia szkoły przełomu XIX i XX w. Rekonesans*, „Ruch Literacki” 2014, nr 1.
- Rusek M., *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*, [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Rusek M., *W cieniu belfra idealnego. Uwag kilka o literackich obrazach nauczycieli*, [w:] *Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S.J. Żurek, Lublin 2011.
- Sandauer A., *Poezja rupieci*, [w:] tegoż, *Samobójstwo Mitrydatesa. Eseje*, Warszawa 1968; pierwodruk w: „Kultura” 1966, nr 29-30.
- Sarzyński P., *Ala nie ma kota*, „Polityka” 2002, nr 36.

- Sawisz A., *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre'a Bourdieu*, „Studia Socjologiczne” 1978, nr 2.
- Schulz B., *Sklepy cynamonowe. Sanatorium Pod Klepsydrą*, Kraków – Wrocław 1985.
- Seneka L.A., *Myśli*, przeł. S. Stabryła, Kraków 2003.
- Seweryn A., *Appendix dopisany przez samo życie*, [w:] *Zamieranie: interpretacje*, red. G. Olszański, D. Pawelec, Katowice 2007.
- Shakespeare W., *Hamlet*, [w:] tegoż, *Tragedie i kroniki*, przeł. S. Barańczak, Kraków 2013.
- Shaul R., *Foreword*, [w:] P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed: 30th Annivesray Edition*, przeł. M. Bergman Ramos, New York 2000.
- Siedem życzeń* [serial telewizyjny], reż. J. Dymek, 1984.
- Siedlecka J., *Pan od poezji. O Zbigniewie Herbertcie*, Warszawa 2002.
- Sienko M., *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1989*, Kraków 2002.
- Skarga B., *Granice historyczności*, Warszawa 2005.
- Skibski K., *Antropologia wierszem. Język poetycki Ewy Lipskiej*, Poznań 2008.
- Skrendo A., *Konstrukcje przezroczystości albo mała teoria „uczonego analfabetyzmu”*, [w:] *Wokół twórczości ks. Jana Twardowskiego*, red. A. Sulikowski, Szczecin 2007.
- Skrendo A., *Poezja okolicznościowa*, [w:] *W wierszu i między wierszami. Szkice o poezji Bohdana Zadury*, red. P. Śliwiński, Poznań 2013.
- Skubalanka T., *O paradoksach i nie tylko. Przyczynek do charakterystyki stylu liryki religijnej ks. Jana Twardowskiego*, „Roczniki Humanistyczne” 2010, nr 6, s. 185-199.
- Sloterdijk P., *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, przeł. J. Janiszewski, Warszawa 2014.
- Sloterdijk P., *Reguły dla ludzkiego zwierzyńca Odpowiedź na Heideggera list o humanizmie*, przeł. A. Żychliński, „Przegląd Kulturoznawczy” 2008, nr 1.
- Sławek T., *Antygonia w świecie korporacji*, Katowice 2002.
- Sławiński J., *Próba porządkowania doświadczeń*, [w:] tegoż, *Prace wybrane. Tom V. Przypadki poezji*, red. W. Bolecki, Kraków 2001; pierwodruk w: „Odra” 1964, nr 10.
- Sławiński J., *Rzut oka na ewolucję poezji polskiej w latach 1956-1980*, [w:] tegoż, *Prace wybrane. Tom V. Przypadki poezji*, red. W. Bolecki, Kraków 2001; pierwodruk w: „Almanach Humanistyczny” 1989, nr 11.
- Sławiński J., *Wielka metafora*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2008.
- Smaszcz W., *Jan Twardowski. Kapłan-poeta*, Białystok 1991.
- Sobolczyk P., *Białoszewski pokazuje język*, „Polonistyka” 2007, nr 6.
- Sobolczyk P., *Patryk Herbert, Wunderkind*, „Kresy” 2009, nr 4.
- Solecki M., *Ostatnie wiersze Miłosa*, „Twórczość” 2007, nr 3.
- Sommer P., *Nowy Jork jak włostowicki cmentarz (o nowych wierszach Bohdana Zadury)*, „Twórczość” 1990, nr 3.

- Stabro S., *Przedmowa*, [w:] J. Kaczmarek, *A śpiewak także był sam*, Warszawa 1998
- Stala M., *Lekcja rzeczywistości. O jednym wierszu Wisławy Szymborskiej*, [w:] tegoż, *Przeszukiwanie czasu. Przechadzki krytycznoliterackie*, Kraków 2004.
- Stala M., *Nawias, znak zapytania, dwukropek. O jednym z wątków nowego tomu Wisławy Szymborskiej*, [w:] tegoż, *Niepojęte. Jest. Urywki nie napisanej książki o poetyce i krytyce*, Wrocław 2011; pierwodruk w: „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 52.
- Stala M., *O porządkowaniu poezji po roku 1989. Jedenaście uwag zmęczonego krytyka*, „Nowa Dekada Krakowska” 2015, nr 6.
- Stanisław Barańczak 13 XI 1946-26 XII 2014, przeł. I. Grudzińska-Gross, „Zeszyty Literackie” 2015 nr 1.
- Stankowska A., *Między ironią a przekładem. O Madame Intuita Izabeli Filipiak z nieustającym odniesieniem do Pana Cogito Zbigniewa Herberta*, [w:] tejże, *Poezji nie pisze się bezkarnie. Z teorii i historii tropu poetyckiego*, Poznań 2007.
- Stockwell P., *Poetyka kognitywna*, red. E. Tabakowska, przeł. A. Skucińska, Kraków 2006.
- Stoff A., *Dyktando Ewy Lipskiej, czyli semantyczne (nie)konsekwencje językowego konceptu*, [w:] *Opis wiersza. Analizy i interpretacje liryki polskiej*, red. R. Sioma, Toruń 2002.
- Stolarczyk J., *Nota edytorska*, [w:] T. Karpowicz, *Dzieła zebrane*, t. 4, Wrocław 2013.
- Stradecki J., *Julian Tuwim. Bibliografia*, Warszawa 1959.
- Stradecki J., *Skamander*, [w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. A. Brodzka i in., Wrocław 1992.
- Sulikowski A., „*Serce czyste...*” *Świat poetycki ks. Jana Twardowskiego*, Lublin 2011.
- Sun Tzu i inni, *Sztuka wojny i 36 forteli*, przeł. J. Zawadzki, Seattle 2012.
- Szaruga L., *Co się stało z „naszą klasą”?*, [w:] *Poznań w Marcu – Marzec w Poznaniu (w rocznicę wydarzeń 1968 roku)*, red. S. Wysłouch, J. Borowiec, Poznań 2010.
- Szaruga L., *Nowa Fala*, [w:] tegoż, *Walka o godność. Poezja polska w latach 1939-1988. Zarys głównych problemów*, Wrocław 1993.
- Szawerna-Dyrszka A., *U źródeł żądz pisanie Czesława Miłosza*, „Śląskie Studia Polonistyczne” 2013, nr 2.
- Szczepan-Wojnarska A.M., „*Z ogniem będziesz się żenił*”. *Doświadczenie transcendencji w życiu i twórczości Jerzego Lieberta*, Kraków 2003.
- Szekspir W., *Hamlet*, [w:] tegoż, *Tragedie*, t. 1, przeł. J. Paszkowski, Warszawa 1974.
- Szkoła i nauczyciel w polskiej beletrystyce pozytywizmu, Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego. Materiały pomocnicze do kształcenia historii wychowania*, red. Tadeusz Jałmużna, Łódź 2002.
- Szuba L., *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944-1956*, Lublin 1999.
- Szuber J., *Tylko twarda część duszy*, [w:] *Poeeci czytają Herberta*, red. A. Franaszek, Kraków 2009.
- Szubert M., *Leksykon rzeczy minionych i przemijających*, Warszawa 2003.

- Szymańska A., *Wyróżnienie życiem*, „Przegląd Powszechny” 2001, nr 5.
- Śliwiński P., *Liryka (najmłodsza) i komunikacja*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2009.
- Śliwiński P., *Poezja, czyli bunt*, [w:] *Poznawanie Herberta 2*, red. A. Franaszek, Kraków 2000; pierwodruk w: *Czytanie Herberta*, red. P. Czapliński, P. Śliwiński, E. Wiegandt, Poznań 1995.
- Świeściak A., *Dwa obrazy melancholii w poezji współczesnej (Maciej Woźniak i Jacek Dehnel)*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2009.
- Świrszczyńska A., *Wstęp*, [w:] *też, Poezje wybrane*, Warszawa 1973.
- Tambor J., *Dyktando Ewy Lipskiej, czyli kilka językoznawczych uwag o poezji*, „Postscriptum Polonistyczne” 1997, nr 21.
- Thomas L.V., *Tworzenie tanatologii*, przeł. M.L. Kalinowski, [w:] *Wymiary śmierci*, red. D. Dmochowska, T. Swoboda, Gdańsk 2002.
- Tillmann K.-J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, odpowiedzialność*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa 2006.
- Tokarczuk O., *Ostatnie historie*, Kraków 2004.
- Torańska T., *My*, Warszawa 1994.
- Trznadel J., *O poezji Mieczysława Jastruna*, Wrocław 1954.
- Tulli M., *Szum*, Kraków 2014.
- Tuwim J., *Moje dzieciństwo w Łodzi*, [w:] *też, Dzieła V: Pisma prozą*, Warszawa 1964.
- Twardowski J., *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*, red. A. Iwanowska, Kraków 2000.
- Wagner B., *Strategia wychowawcza w PRL-u*, Warszawa 2009.
- Waśkiewicz A.K., *Historia, poezja, los. O nowej poezji polskiej na przykładzie Cypriana Kamila Norwida, Władysława Broniewskiego, Juliana Przybosa, Józefa Czechowicza, Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Mirona Białoszewskiego*, Kielce 2015.
- Waters L., *Zmierzch wiedzy*, przeł. T. Bilczewski, Kraków 2009.
- Weber M., *Nauka jako zawód i powołanie*, przeł. P. Dybel, [w:] *też, Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków 1998.
- Węgrzyniak A., „*Właściwie każdy wiersz...*” *Metapoezja Wisławy Szymborskiej w Dwukropku*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2009.
- Węgrzyniakowa A., *Dwie krople, kamień i róża. O wierszu Wisławy Szymborskiej Nic dwa razy*, [w:] *Kanonada. Interpretacje wierszy polskich (1939-1989)*, red. A. Nawarecki, D. Pawelec, Katowice 1999.
- Węgrzyniakowa A., *Nie ma rozpusty większej niż myślenie. O poezji Wisławy Szymborskiej*, Katowice 1996.
- Wiech A., *Pozwól nauczycielce ocenić Cię za rzucane zaklęcia*, „Studium” 2006, nr 2.
- Wilde O., „*Nie lubię zasad, wolę przesady*” i inne *aforyzmy*, przeł. M. Dobrosielski, Kalisz 1994.

- Wiśniak A., „*Od urodzenia w pożegnalnych ciałach...*”. *Śmierć w poezji Lipskiej, Poświatowskiej i Szymborskiej*, Katowice 2006.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 2000.
- Włodarski M., *Ars moriendi w literaturze polskiej XV i XVI wieku*, Kraków 1987.
- Wojda D., *Milczenie słowa. O poezji Wisławy Szymborskiej*, Kraków 1996.
- Wolski J., *Między końcem a początkiem tysiąclecia*, [w:] tegoż, *Dotykane wiersza*, Rzeszów 2004.
- Woźniak-Łabieniec M., Poeta ludens. *Zabawy intertekstualne i językowe Tomasza Majerana*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2009.
- Wójcik T., *Rzeczy starych poetów*, [w:] *Codzienne, przedmiotowe, cielesne. Języki nowej wrażliwości w literaturze polskiej XX wieku*, red. H. Gosk, Izabelin 2002.
- Wójtowicz S., *Transgresje Jacka Kaczmarskiego*, [w:] *Zostały jeszcze pieśni... Jacek Kaczmarski wobec tradycji*, red. K. Gajda, M. Traczyk, Warszawa 2010.
- Wróbel A., *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006.
- Wróblewski M., *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014.
- Wyka M., *Herbert – poeta metafizyczny*, [w:] *Poznanie Herberta*, red. A. Franaszek, Kraków 1998; pierwodruk w: „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 32.
- Zadura B., *Tyle rzeczywistości, ilu prawdziwych artystów*, [w:] *Klasyk na luzie. Rozmowy z Bohdanem Zadurą*, red. J. Borowiec, Wrocław 2011; pierwodruk w: „Czas Kultury” 1997, nr 2.
- Zagajewski A., *Lekka przesada*, Kraków 2011.
- Zaniewska T., *Szkic do portretu nauczyciela w literaturze polskiej dwudziestego wieku*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, t. 2, red. A.A. Kotusiewicz, Białystok 2000.
- Zarzycka A., *Rewolucja Szymborskiej 1945-1957. O wczesnej twórczości poetki na tle epoki*, Poznań 2010.
- Zawodziński K., *Szkoła w polskim obrazie językowym*, <http://hamlet.edu.pl/zawodzinski-szkola>
- Zeler B., *Po wiersz tak prosty, że każdy zrozumie. O poezji księdza Jana Twardowskiego*, Katowice 2001.
- Zgaińska M., *Egzamin z cyberpoezji*, „Czas Kultury” 2011, nr 1.
- Zwierzchowski P., *Piękny sen pedagoga. Literackie i filmowe portrety światy edukacji*, Kraków 2005.
- Żelasko M., „*Nie przyszedłem pana nawracać...*” *Szkic o życiu i twórczości ks. Jana Twardowskiego*, Wrocław 2007.
- Żurkowski B., *W dziecińcu historii. O poezji Ewy Lipskiej*, „Odra” 1980, nr 4.
- Żywiołek A., *Transcendentalia Zbigniewa Herberta. Przyczynek do portretu cynika*, „Przegląd Filozoficzny” 2012, nr 2.

• WYWIADY

- Klasyk na luzie*, z Bohdanem Zadurą rozmawia Stanisław Bereś, [w:] *Klasyk na luzie. Rozmowy z Bohdanem Zadurą*, red. J. Borowiec, Wrocław 2011.

Lekcja zdziwienia światem. Pierwszy wywiad telewizyjny z Wisławą Szymborską przeprowadzony przez Teresę Walas w dniu przyznania Poetce Nagrody Nobla, [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996.

Między nami, <http://www.kaczmarwski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarzkim/miedzy-nami-2/>.

Nigdy nie pisaliśmy na zamówienie, <http://www.kaczmarwski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarzkim/nigdy-nie-pisalismsy-na-zamowienie/>.

Nowa rzeczywistość wymaga od nas inteligencji kolektywnej, z Henrym Jenkinsem rozmawia Szymon Greła, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013.

Poezja to sprawa gardłowa, z Piotrem Śliwińskim rozmawia Violetta Szostak, „Duży Format” – dodatek do „Gazety Wyborczej” 2016, nr 5.

Przebywam w języku, z Jackiem Kaczmarzkim rozmawia IBIS [Andrzej Wróblewski], <http://www.kaczmarwski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarzkim/przebywam-w-jezyku/>.

Przepustowość owiec, z Wisławą Szymborską rozmawia Wojciech Ligeza, „Teksty Drugie” 1991, nr 4.

Temperament wiersza, z Ryszardem Krynickim, Leszkiem Szarugą i Bohdanem Zadurą rozmawia Jarosław Borowiec, [w:] *Poznań w Marcu – Marzec w Poznaniu (w rocznicę wydarzeń 1968 roku)*, red. S. Wysłouch, J. Borowiec, Poznań 2010.

Solidarność z Polską powinna mieć swój odrębny wyraz, z Jackiem Kaczmarzkim rozmawia Natalia Gorbaniewska, <http://www.kaczmarwski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarzkim/solidarnosc-z-polska-powinna-miec-swoj-odrebny-wyraz/>.

Wymyślanie drwala, z Darkiem Foksem rozmawia Zuzanna Witkowska, <http://portlitteracki.pl/przystan/teksty/wymyslanie-drwala>.

Wywiad z profesorem Pierre'em Bourdieu, [w:] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2011.

Za dużo czerwonego (2), z Jackiem Kaczmarzkim rozmawia Jolanta Piątek, „Odra” 2002, nr 1.

• ŹRÓDŁA ELEKTRONICZNE

Adamiec M., *Na dwóch bliźniaczych zamieszkałem skalach*, <http://www.kaczmarwski.art.pl/media/artykuly-o-jacku-kaczmarzkim/na-dwoch-blizniaczych-zamieszkalem-skalach/>.

Althusser L., *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, przeł. A. Staroń, <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374>.

Bartoszek Ł., *Wrażliwość przetworzona, czyli inspiracje malarskie w twórczości poetyckiej Jacka Kaczmarzkiego*, Kraków 2011, s. 247-254, <http://www.kaczmarwski.art.pl/media/prace-naukowe-o-jacku-kaczmarzkim/wrazliwosc-przetworzona-czyli-inspiracje-malarskie-w-tworczosci-poetyckiej-jacka-kaczmarzkiego>.

- Bonowicz W., *Asymetria*, <http://www.institutksiazki.pl/ksiazki-detaj,literatura-polska,9979,asymetria.html>.
- Bryll E., *Lekcja polskiego – Słowacki*, <http://bryll.pl/sciaga-dla-licealistow/lekcja-polskiego-slowacki/>.
- Epstein J.J., Epstein P.G., Koch H., *Casablanca*, <http://www.vincasa.com/casabla.pdf>.
- Gmitrzak D., *Jak odnaleźć swoje predyspozycje*, <http://zwierciadlo.pl/psychologia/jak-odnalezc-swoje-predyspozycje-i-rozwijac-talent>.
- Jarniewicz J., *Komentarz do wiersza Chemia dla początkujących*, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/komentarz-do-wiersza-chemia-organiczna-dla-poczatkujacych/>.
- Jurzysta M., *W życiu, być może nie daje się żyć bez duchów*, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/w-zyciu-byc-moze-nie-daje-sie-zyc-bez-duchow-czyli-dariusz-suska-wywołuje-duchy-dni/>.
- Kałuża A., *Cztery nieczyste zagrania*, <http://www.literackie.pl/recenzje.asp?idautora=44&idtekstu=525&lang=PL>.
- Karpowicz T., *Metafora otwarta. O poezji Krystyny Miłobędzkiej*, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/metafora-otwarta-o-poezji-krystyny-milobedzkiej/>.
- Klejnocki J., *Polska poezja w ostatnich 20 latach XX wieku*, <http://culture.pl/pl/artykul/poezja-polska-w-ostatnich-20-latach-xx-wieku#brulion>.
- Kucharski K., *Sens i znaczenie przysięgi małżeńskiej*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/kosciol_swiatlem_06.html.
- Kwadrans Jacka Kaczmareckiego (Kwadrans z 19 czerwca 1988), <http://www.kaczmarecki.art.pl/tworczosc/dyskografia/kwadrans-jacka-kaczmareckiego-i/>.
- Kwiatkowska A., *Przyboś a Kochanowski*, „Podteksty” 2007, nr 3, <http://podteksty.amu.edu.pl/podteksty/?action=dynamic&nr=10&dzial=5&id=237>.
- Lekszycki P., *O nauczycielach*, http://szycownik.bloog.pl/id,3353079,title,O-NAUCZYCIELACH,index.html?_tictsn=5&ticaid=61029e.
- Mackiewicz P., *Nocne cytaty, literackie podróże*, <http://dolnoslaskosc.pl/index.php?iddoc=179&omowienia=1>.
- Miejski słownik slangu i mowy potocznej*, <http://www.miejski.pl>.
- Okulska I., *Miłość we współczesnej poezji czyli budowanie świadomości kryptoteologicznej marki*, http://www.sdk.pl/wakat/nr14/inez_okulska.html.
- Poprawa A., *Gdzie indziej jest teraz*, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/gdzie-indziej-jest-teraz/>.
- Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*, <http://www.ha.art.pl/wydawnictwo/katalog-ksiazek/198-pawel-lekszycki-pozwolicie-dzieciom-przychodzic-do-mnie.html>.
- Próchniak P., *Julia Hartwig: Wyczekujące słowo*, http://teatrnn.pl/leksykon/node/2203/julia_hartwig_nagroda_kamie%C5%84.
- Radziwon M., *Julia Hartwig. Bez pożegnania*, <http://www.nike.org.pl/strona.php?p=29&kid=67&eid=4>.

Skurtys J., *Orfeusz idzie na wojnę. O poezji Tomasza Majerana*,
<http://dolnoslaskosc.pl/index.php?iddoc=179&omowienia=1>.

Słownik języka polskiego PWN, <http://sjp.pwn.pl>.

Szycownik śląski, <http://szycownik.bloog.pl>.

Wiedemann, A., *Wiersze i komentarze*,
<http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=84&artykul=1949>.

Wielki słownik języka polskiego, <http://www.wsjp.pl>.

Wilk M., *Tymoteusz Karpowicz – sylwetka poetycka*, <http://culture.pl/pl/artykul/tymoteusz-karpowicz-sylwetka-poetycka>.

Winiarski J., *Więcej Lekszyckiego i „Szyckiego”*,
<http://nieszuflada.pl/klasa.asp?idklasy=62359&idautora=1089&rodzaj=5>.

Woźniak M., *Kontenery i duchy*, <http://wakat.sdk.pl/kontenery-i-duchy/>.

Woźniak M., *O wyższości rozwińzłości nad wszetecznością*, <http://wakat.sdk.pl/o-wyzszosci-rozwiazlosci-nad-wszetecznoscia>.

Wyszyńska K., *Formuły osoby lirycznej po 1968 roku. Pan Cogito i jego sukcesorzy*, Katowice 2011, <http://www.sbc.org.pl/Content/100694/doktorat3195.pdf>.

Zabawnik, red. K. Szroeder-Dowjat, Warszawa 2008, s. 37, <http://zabawnik.org/media/zabawnik.pdf>.

Zadura B., *Gdzie jest poezja, Wspólny mianownik, Cieszył się, Najwyższy nominal, Nauka w czasie kultury*, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/gdzie-jest-poezja-wspolny-mianownik-cieszyl-sie-najwyzszy-nominal-nauka-w-czasie-kultury/>.

Zapowiedź do utworu z koncertu w Górze Kalwarii – 1994,
<http://www.kaczmarek.art.pl/tworczosc/wiersze/egzamin/>.

Zespół szkół, <http://www.ha.art.pl/wydawnictwo/nowe-ksiazki/924-tomasz-pulka-zespol-szkol.html>.

INDEKS UTWORÓW

Amiel Irit

Egzamin z Zagłady

Antolski Zdzisław

Komers

Baczewski Marek Krystian Emanuel

Kassandra idzie przypudrować nosek

Baczyński Krzysztof Kamil

Elegia o... [chłopcu polskim]

Pokolenie

Baran Józef

Cudzoziemka czyli lekcja tożsamości

Lekcja pokory

Nauczyciel

Prawda

**** [spotkania same wpadają...]*

Szkoła

Wakacje

Barańczak Stanisław

Co będzie świadectwem

Drobnomieszczańskie cnoty

Powiedz, że wkrótce

Wrzesień

Bargielska Justyna

Dopisek pod cudzym listem

Jednym słowem

Gringo

mama

Najśłynniejsze fotografie

Socjo pat

Wiersz na „ja”

Białoszewski Miron

Czerwony ichtiolog

Kicia kocia robi doktorat

Szkoła sztucznych zębów

Sztuki piękne mojego pokoju

Z elementarza istnienia

Bierezin Jacek

Lekcja liryki

Bonowicz Wojciech

Pierwsza lekcja

Borowski Tadeusz

Bajka dla dzieci

Ci, którzy nie chcą się uczyć historii

**** [Nauczyłem się...]*

Postój w Murnau

Życiorys wojenny

Brodski Josif

Kolęda stanu wojennego

Brzoska Wojciech

notatka z końca września

plakietka z początku września

sesja ostrzegawcza

Bryll Ernest

**** [Błogosławieni cisi...]*

Lekcja polskiego – Słowacki

Lekcja poetyki

Widok na park Arkadia

Brzękowski Jan

E pur si muove

Lekcja astronomii

Niedouk

Nieskończoność

Paralogika

Wjazd historyczny

Buczkówna Mieczysława

Lekcja

Nauka gry

Bursa Andrzej

Nauka chodzenia

Pedagogika

Cyranowicz Maria

Cale życie wakacji

przedszkole

Telesfor

Czechowicz Jarosław

autoportret

kwiecień tych co bez troski

rano

Czyż Stanisław

Było

Dehnel Jacek

Festiwal

Dobrowolski Stanisław Ryszard

Nauczyciele

Odezwa

Ex Pert [Dariusz Eckert]

**** [i nie nazywaj mnie poetą...]*

Ficowski Jerzy

Dzieciństwo

Opowiem ci historię

Z zeszytu do przyrody

Zaległości

Filipiak Izabela

Lekcja martwego języka

Madame Intuita

Postlitania

Foks Darek

*Jazz zmartwychwstania [z Krzysztofem
Jaworskim]*

Pan Cogito w Milanówku

Praca domowa

Rambo, pomóż poezji

Szkoła Główna Haiku

Szosa mszczonowska

Tablet taty

Gajcy Tadeusz

Do potomnego

Ukochanej

Wczorajszemu

Galczyński Konstanty Ildefons

Lekcja bolszewicka

Nauczycielka

Pomnik studenta

Grochowiak Stanisław

Lekcja anatomii (Rembrandta)

Lekcja fauny

Nauczająca (erotyk)

Nauczająca (klątwa)

Nauka chodzenia

Grzebalski Mariusz

Errata

Jeszcze

Kabina Miłości

Lekcja angielskiego

*[Pomarańczowa luna ześlizguje się
w błękit]*

Tak

*W dniu, w którym kończy się rok szkolny, pierwszy
budzi się kos
Wieczne wakacje*

Gutorow Jacek

*Lekcja rysunku
Ostatni dzień wakacji
Praski elementarz*

Harasymowicz Jarzy

*Burza
Elementarz
Lekcja czyli nic z tego
Lekcja gramatyki*

Hartwig Julia

*Koleżanki
Mój własny
Nauka
Niepotrzebne skreślić
Profesor [Bez pożegnania]
Profesor [Jasne niejasne]*

Herbert Zbigniew

*Ala ma kota. W obronie analfabetyzmu
Co robią nasi umarli
Dalem słowo
Do Ryszarda Krynickiego – list
Dzieci z książki
Elegia na odejście pióra atramentu lampy
Epizod w bibliotece
Nauka
Pan Cogito a długowieczność
Pan Cogito. Lekcja kaligrafii
Pan Cogito o postawie wyprostowanej
Pan Cogito o potrzebie ścisłości
Pan od przyrody
Pana Cogito przygody z muzyką
Piórniki
Przecucia eschatologiczne Pana Cogito*

*Szkola
Urwanie głowy
Wycieczka dinozaurów*

Honet Roman

*blisko wielkiego mostu
czekający na wdowców odwraca się
moja mała przyjaciółka
są z nami*

Ilakowiczówna Kazimiera

*Anioł od podpowiadania
Wagary*

Iwaszkiewicz Jarosław

*84 [z cyklu I Album tatrzańskie]
*** [Jesienne gwiazdy...]
Szczęście
Wakacje
Żywoty*

Jarniewicz Jerzy

*Ala ma koncepcję Boga
Chemia organiczna dla początkujących
Ekskrementy (Wykłady z historii)
Gniazdo
Immatrykulacja
Marlowe i daktyloskopia
Modlitwa
Niepewność
Niespodziewane spotkanie parasola
z maszyną do szycia
Osiemdziesiąty szósty
Pani od przyrody
Po lekcjach
Spinario
Tajemnica
Wykładowca
Z metodyki nauczania pewnego języka
Zdanie*

Zeszyt do rachunków

Jarosław Łukasz

Cięcia. Skrawki

Czernina

*Do wszystkich kotów śpiących, smutnych
i przeciągających się*

Edukacje

Elekcje

Górne światło III

Instalacje

Jak bracia

Jutrznia

Kardonia i Faber

Kres i nieskończoność IV

Oko

Outro

Pokot

Praktyki

Soma

Studium

Ściana

Tremo

Zapis

Ziemia

Jasieński Bruno

Bajka o paszportach

Jastrun Mieczysław

Duch obojętny

Immatrykulacja

Kredowe koła

Lekcja

Pierwsze lekcje

Sierota

Spotkanie w czasie

Uczeń

Uniwersytet cieniów

Jastrun Tomasz

Front

Kontrolowane rozmowy

Lekcja historii narodowej

Lekcje religii z księdzem Twardowskim

Napromieniowani

Pokolenia

Rocznik 1950

W książkach

Jaworski Krzysztof

*Jazz zmartwychwstania [z Darkiem
Foksem]*

Kazanie na górze

Nieodwracalne skutki rusyfikacji

Noc długich noży

O idei równości

Oddającym życie dla dobra ludzkości

Odstający

Pytają mnie dlaczego

Uniwersytet trzeciego wieku

Z Kielc do Kielc

Kaliszewski Andrzej

Szkoła katów

Kamieńska Anna

Do młodego partyzanta

Nauczycielka

O śmierci

Pisarzom jadącym na Śląsk

**** [Tu – w wiejskiej szkole...]*

Wszystko jedno

Z kursów wieczorowych

Z poematu „Joliot”

Zając

Zeszyt

Karasek Krzysztof

16

Bryk

Drozd

Final (lekcja chrześcijańska)

Final (lekcja pogańska)

Kwidzyń 1947-1953

Lekcja biologii

Lekcja liryki

Lekcja lotu

Lekcja retoryki

Studium ornitologiczne

Szkoła ptaków

Warszawianka

Wieża Karaska

Z listu Bertolda Brechta do syna

Karpowicz Tymoteusz

Gramatyka i uczeń

Gramatyka przez sen

Lekcja ciszy

Zielona lekcja

Kornhauser Julian

Lekcja o przyimku

Męczennik

Młodzi

Wyciągnięta ręka

Kozioł Urszula

Lekcja z polskiego (Do młodego człowieka)

O sobie samej do potomności

Pochwała zeszytu w kratkę

Kronhold Jerzy

Lekcje religii

Krynicky Ryszard

I naprawdę nie wiedzieliśmy

Jakie to szczęście

„Muszę sobie tylko wyobrazić drzwi”

**** [nagi, obudziłem się nagle...]*

**** [nie dlatego...]*

**** [palić nie wolno, tu nie uniwersytet...]*

Przedmieście

Staram się Ciebie zrozumieć

Kurek Jalu

Antybohater

Do dzieci o wiośnie

Latawiec Bogusława

Dzieci mroku

Lekszycki Paweł

Hospitacje

Jak zostałem romantykiem

Lekcja pierwsza, organizacyjna

Lunatycy

Na marginesie pisemnego wypracowania

gimnazjalistki nauczyciela języka

polskiego notatka znamienna

Nie było Cię na naszym portalu już od

dwóch dni!

Odlamek pamięci jak wirus

Pan od polskiego – metoda podająca

prowokacje. tytuł punkowy

Wiatr pewnie ich jeszcze nie zatarał

Wiersz nie do zniesienia na trzeźwo

wiersz ostatni

Zmęczony i zły

Liebert Jerzy

Dzieciństwo

[Fragment]

Lisy

**** [Uczę się ciebie, człowieku...]*

Wagary

Wakacje

Zachęta do ucieczki

Lipska Ewa

A myśmy biegli
Bezludna wyspa
Bunt młodych
Czy pamięta pan, panie profesorze...
Dyktando
Dzieci
Egzamin
Klasa I
Lekcja muzyki
Lekcja poezji
Ludzie dla początkujących
Miód
Moja samotność
Moja siostra
Może będzie lepiej
My
Nauka
O czym myśli dziewczyna na lekcji
gramatyki języka polskiego
Oferta
Pewność
Ruszają konie
Sala nr 101
Świt
Ucz się śmierci
Wakacje w hotelu
Widzę je wszędzie
Z listu
Z listu (III)
Zapachy zła
Zdarzenia
Zwierzenia emigranta
Życie
Żywi nie są cierpliwi

Lipszyc Jarosław

Świadectwo dojrzałości

Majeran Tomasz

Korespondencyjny kurs epistolografii
Lekcja 1. Ala ma kota

Majzel Bartłomiej

poranek w autobusie

Matusz Sławomir

Syn

Matywiecki Piotr

*** *[Chodził po naszej klasie*
i skrzypiał...]

Międzyrzecki Artur

I nie ma ciebie dawnego
Pochwała szkieletu w szafie

Milobędzka Krystyna

*** *[zgubiona i przywiązana...]*

Miłosz Czesław

Dobranoc
Droga
Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada
O młodszym bracie
Pan od matematyki
Strukturalista
Uczni

Młodożeniec Stanisław

Do szkoły

Olszański Grzegorz

1973
Bagnet na ramię, karabin na broń.
Recytacja z pamięci
Jadwiga
Janusz
Symbioza

Ożóg Jan Bolesław*Korepetytor**Na otwarcie uniwersytetów**Nauczyciel**Sielanka śnieżna**Studentka**Z gimnazjum***Pasewicz Edward***Puch**Teraźniejszy prosty***Pawlak Antoni***Dojrzewanie**Lekcja historii; Gdańsk, 1970**Lekcja poetyki**Ponad siły**Powtórka**Przesłuchanie***Pawlikowska-Jasnorzewska Maria***Do jednodniówki**Dobre urodzenie**Gołębia lekcja***Peiper Tadeusz***Naga**Przemówienie profesora L. K.***Pietrek Kira***Statystyki***Pióro Tadeusz***III (Zaangażowanie, postawa) [z cyklu Towar]**Cyganeria**Dom bez kantów**Dzień dziecka (fragment ballady)**Hiciory z PKP**Homer**Jak**Język i kara**Nagroda pocieszenia**Un discours amoureux***Pluszka Adam***Cześć, cześć***Podgórnik Marta***Racja**Repetitorium dla adolescencji**Rocznik***Podsiadło Jacek***Brother Death Blues*

*** [Choć kto inny przyszedł uczyć nas
biologii...]

*Czy poezja jest w stanie?**Drugie życie**Hajnówka. Wagary**Kiedy urodzę się na nowo (piosenka)**Lekcja polskiego**Matka się przechwala**Nauka o człowieku**Nic mnie nie usprawiedliwi**Poezja nie*

*** [Widzieć nauczyciela...]

Polkowski Jan*Tenebrae***Przyboś Julian***Co dzień**Lekcja**Lipiec**Opowieść wiosenna**Repetitorium**U szkolnej muzy***Pulka Tomasz***Homeoempatia*

Uniwersytet

Różewicz Tadeusz

Appendix [cykl]

Białe jak kreda

Cyprian K. Norwid

Jul Słowacki

Literaturoznawcy

nauka chodzenia

Nasz Trzeci Wieszcz

Nasz Wieszcz Adam

niebieska linia

Ocalony

Opowiadanie dydaktyczne

Powrót poety

Z życiorysu

zadanie domowe

Sendecki Marcin

Elementarz krytyki politycznej

Sceny z życia prowincji

Wyższe kursy

Siwczyk Krzysztof

Dzień wolny

Letnia kolonia – pierwszy prysznic

Wiosna – wagary

Test

Słonimski Antoni

Drzewa

Kartka z notesu

Manifest

Sommer Piotr

Doświadczony pedagog zbity z tropu

łapie właściwy ton

Jeszcze trochę wysiłku

Nowy czas, nowe zadania

Spóźniony list

Wiersz o dewaluacji słowa „rewolucja”

Sosnowski Andrzej

V

**** [Co dzisiaj znaczą wszystkie...]*

Dominoes (Domino)

Dom ran (baśniowo)

I inne opowiadania

Lekcja żywego języka

**** [Mihi i Tibi w jednym stały domu...]*

[1]

**** [Mihi i Tibi w jednym stały domu...]*

[2]

Przesilenie (mitycznie)

Psalm

Wiersz dla Becky Lublinski

Wiersz dla Oberona

Zoom

Sośnicki Dariusz

Burgund

Lato Państwa P.

Odchodzi

Potwór

Różowy obłok

Świadomość klasowa

Święta rodzina

Teczka Toli

W kolejce do ksero

Spychalski Mirosław

**** [To wasza matura...]*

Stachura Edward

Błogo bardzo sławił będę ten dzień

Staff Leopold

Ala ma kota [cykl]

Nauka

Nauka słoneczna

O nauczaniu cnoty
Szkoła

Stern Anatol

Logik obrażony
Powrót

Sulkowski Witold

Autoportret
Kłęcząc pod murem
Szkoła Zdobywców

Suska Dariusz

Duża przerwa
Jesteśmy dobrzy w śmierci, może i najlepsi
Kolejny dzień ferii
Napatrzyliśmy się na znikanie

Szenwald Lucjan

Ku czci filologa
Scena przy strumieniu. Poemat

Szłosarek Artur

Nauczyciele hebrajskiego

Szyborska Wisława

Drobne ogłoszenia
Dwie małpy Bruegla
Epoka polityczna
Lekcja
Nazajutrz – bez nas
Nic dwa razy
Niedziela w szkole
Niektórzy lubią poezję
Nieobecność
Spacer wskrzeszonego
Spotkanie
Stary profesor
**** [Świat umieliśmy kiedyś na wrywki...]*
Wieczór autorski

Właściwie każdy wiersz
Z elementarza
Życie na poczekaniu

Świetlicki Marcin

Frontowa piosenka
Pedagogika
Uniwersytety

Tkaczyszyn-Dycki Eugeniusz

LI. Piosenka o gawronie

Tuwim Julian

Eksperyment
**** [Gdy się jest synem buchaltera...]*
Lekcja
List do Libala
Nad Cezarem
Nasza mądrość
Nauka
Ogrody szpitalne
Po prostu
Szczęście
Wiersz
Wspomnienie
Wtedy

Twardowski Jan

1926701356
Beze mnie
Bóg
Ciało pedagogiczne
Do moich uczniów
Dzieciństwo wiary
Jest
Jesteś
Jeszcze nie
Kaznodzieja
Korepetycje
Między gołębiem a ornitologią

Miłość

Na wakacjach

Nie martw się

**** [Niedługo spotkamy się znowu...]*

Notatki o klasie 5b

O wspomnieniach szkolnego mundurka

Odpusty

Pan od seksu

Pierwsza klasa

Piosenka o rzeczach pięknych

Pociecha

Pożegnanie szkoły

**** [Przyszedeł mój uczeń...]*

Rozmowa z harcerzem

Spór

Straciłem wiarę

Studentowi

Sunt lacrimae rerum ut mentem mortalia tangunt

Szkoła

Śmietnik

Uczy

W klasie

W okularach

Westchnienie

Wiara

Wiara zdziwienie

Więcej

Wizytacja

Wyznanie

Ważyk Adam

Lekcja antyku

Poemat dla dorosłych

Wiedemann Adam

[na zaplecze]

Nauczyć się chodzić

Tylko ciotka

**** [WIĘKSZOŚĆ naszych studentek...]*

Wierzyński Kazimierz

Ballada o Kartaginie

Ballada o słownikarzu

Czarna muza

Lato w mieście

Lekcja konwersacji

Rzecz wstydliva

U nas na Litwie

Wakacje

Zapisany

Witek Rafał

Nauczycielskie lata

Wojaczek Rafał

Martwy sezon

Nasza pani

Woroszyński Wiktor

Obrazek

Wychowawcy

Wyszyński Filip

Najśmielszy protestant

Razem więci

Wspólna grupa krwi

Żywoty młodych mężów

Zadura Bohdan

1 VIII 1979 7.45-22.45 (czternaście godzin

z Piotrem Sommerem)

A my wszyscy bęc

Co mi zostało ze studiów

Izba niższa

Kocia żaloba (Love Story)

Koniec lekcji

Korepetycje dla Wacka

Lekcja

Lekcja chodzenia

Lekcja przyrody

Matura

Miesiące

*** [Młody poeta...]

Nauka w czasie kultury

Nieznany szczegół

Odrobinka

Pan od wf-u (1926-1983)

Pożegnanie Ostendy

Przygotowuje się ich do życia

Spotkanie z Andrzejem O.

Trampolina

Wiersz dla Marty Podgórnika

Zagajewski Adam

Autoportret

Czas znowu zaczął płynąć

Długie popołudnia

Dzieciństwo

Epikur z mojej klatki schodowej

Esprit d'Escalier

Genealogia

Jaskółki i nietoperze

Karmelicka

Kawiarnia

Kilka rad dla nowego rządu

Konkurs

Lekcja fortepianu

List od czytelnika

Maj, ogród botaniczny

Mistyka dla początkujących

Moi mistrzowie [Sklepy mięsne]

Moi ulubieni poeci

Na wagarach

Następca tronu

*Nauczycielka dykcji w Szkole Teatralnej odchodzi
na emeryturę*

Nie było dzieciństwa

Nigdzie

Nowy świat

*O tym jak 27 marca 1972 roku 19
studentów pod kierunkiem doktora
Prokopa analizowało mój wiersz*

Miasto

O mojej matce

Ogień, ogień

Ogród botaniczny

Olówek

Piłsudskiego

Podróży ze Lwowa na Śląsk w roku 1945

Próba

Rachmaninow

Rozmowa

Sierpień 1944

Simone Weil

Studniówka

Stworzenie świata

Tadeusz Kantor

Temat: Brodski

Tęcza

*** [Uczę się cierpienia...]

Uniwersytet

Wieczorem

Wschód słońca nad Cassis

Zero

Żagle

Zagórski Jerzy

Pytania elementarne

Ziemiański Adam

Nocne czuwanie

• PIOSENKI

Fenomen

Teksty

HDS*Nie żałuję***Hemp Gru***Daj żyć***Kaczmarek Jacek***Egzamin**Elektrokardiogram**Korespondencja klasowa**Lekcja anatomii doktora Tulpa**Lekcja historii klasycznej**Nasza klasa**Nasza klasa '92**Przedszkole**Szkoła [1975]**Szkoła [1989]**Zesłanie studentów***Młynarski Wojciech***Jeszcze w zielone gramy**Kozłowski i anioł**Szajba**W szkole wolności**Zeszytek z pierwszej klasy***Mogielnicki Andrzej***Mniej niż zero***Osiecka Agnieszka***Dziennik ucznia**Lekcja miłości**Lekcja ping-ponga**Lekcja polskiego**Lekcja przyrody**Łabędzi śpiew**Na serwetkach**Na węgry**Nagle zastępstwa**Pierwsza podstawowa**Trygonometria**Wakacyjna piosenka**Zaczęty zeszyt***Seager Pete***What Did You Learn in School Today?***Sikorowski Andrzej***Lekcja religii**Ta sama miłość***Staszewski Stanisław***Nie dorosłem do swych lat***Wolski Marcin***Dobre wychowanie***Zablocki Michał***Tango magister*

STRESZCZENIA

Metafora szkoły w polskiej poezji współczesnej

Streszczenie

Praca podejmuje – obecny dotychczas w bardzo niewielkim stopniu w stanie badań – temat metafory szkoły w polskiej poezji współczesnej. Inspiracje płynące z prac poświęconych metaforze kognitywnej (Lakoff i Johnson) i rozwinięcia tej koncepcji na materiale poetyckim (Lakoff i Turner), z artykułów powstających w nurcie literackiej antropologii szkoły, z istniejących cząstkowych analiz twórczości poetów, którzy sięgają po wątki i terminy szkolne, a także z opracowań filozoficznych, psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych, ujmujących edukację w jej wzajemnych powiązaniach ze światem pozaszkolnym, pozwalają przyjrzeć się wieloaspektowemu wykorzystaniu w poezji wielkiej metafory ŻYCIE TO SZKOŁA. Umożliwieniu systematycznego oglądu zakrojonego szeroko (zarówno w kwestii granic czasowych, jak i zróżnicowania poetyckich dykcji czy gatunków) tematu służy w rozprawie wyodrębnienie dwóch części, skonstruowanych według odrębnych porządków.

Pierwsza część pracy, *Etapy*, poświęcona jest sposobom użycia metafory szkoły w poezji różnych okresów: od dwudziestolecia międzywojennego (szkoła jako znak utraconego dzieciństwa, ale także narzędzie odpodmiotowienia w twórczości skamandrytów i grup awangardowych) oraz wojny (kontynuacja twórczości poetów przedwojennych a odmiennosc metafory edukacyjnej w poezji Kolumbów), przez lata 1945-1989 (ucieczka od polityki w uniwersalne szkolne metafory a użycie szkolnego języka jako narzędzia do walki z systemem PRL-u jego własną bronią), po poezję najnowszą (ostatnie dzieła Starych Mistrzów, przemiany antysystemowej poezji w obliczu zmiany ustroju, wiersze zapowiadające twórczość najnowszą, antyszkolne deklaracje autorów debiutujących po 1989 roku a ich skłonność do stosowania metafory szkoły). Takie chronologiczne ujęcie tematu pozwala ukazać międzypokoleniowe podobieństwa i różnice w wykorzystaniu szkolnych scen, postaci, rekwizytów i terminów w funkcji metaforyzującej, a równocześnie udowadnia, że metafora szkoły kształtuje się w pewnym stopniu pod wpływem zewnętrznych (historycznych, politycznych, społecznych) okoliczności, co pozwala nie tylko na używanie uniwersalnej wielkiej metafory, ale także na werbalizację przeżyć i zmian związanych z konkretnymi wydarzeniami.

W drugiej części rozprawy (*Tematy*) zbadane zostały elementy szkolnej rzeczywistości, które budują metafory związane z edukacją. Przybory, typy szkół i etapy edukacji, nauczyciele i uczniowie, rozkład zajęć (lekcje, korepetycje, wagi, wakacje), a także wszelkiego typu sposoby kontroli szkolnych osiągnięć występują w polskiej poezji współczesnej w różnych odsłonach, umożliwiając zwerbalizowanie wielu egzystencjalnych doświadczeń.

Zarówno ponadczasowość szkoły jako wielkiej metafory życia, jak i zmieniające się z czasem konkretne strategie metaforyzacji składają się na wielofunkcyjność tego rodzaju twórczych praktyk, które pozwalają za pomocą szkolnej rzeczywistości i terminologii metaforyzować liczne aspekty życia. Miłość i śmierć, przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, poznanie samego siebie czy Innego stają się bardziej dostępne i zrozumiałe, gdy przedstawia się je jako elementy „edukacji” – nawet jeśli wnioski, które wyciągnąć można z „lekcji” na temat kondycji człowieka „w szkole świata”, bywają przygnębiające.

The metaphor of school in the contemporary Polish poetry

Summary

The dissertation focuses on the – underrepresented in the state of research – subject of metaphor of school in the contemporary Polish poetry. The inspirations drawn from the works on the subject of the cognitive metaphor (Lakoff and Johnson) and the development of this theory on the poetic matter (Lakoff and Turner), from the papers written in the field of anthropology of education, from the partial analyses of the works by poets using the school scenes and terminology and, at last, from philosophical, psychological, pedagogical and sociological studies on mutual connections between education and non-school world allow to see the multifaceted application of the large metaphor LIFE IS A SCHOOL in the poetry. To show this large-scale subject (both in the aspect of the time-frame and poetic diction or genre) in the systematic way, the thesis consists of two parts, which are the result of the two complementary approaches.

The first part of the dissertation, *Stages*, is dedicated to the metaphor of school existing in the Polish poetry of different periods – starting from the interwar period (the school being not only the sign of the lost childhood, but also the way to deprive a human being of their identity in the works by the members of Skamander and avant-garde

movements) and the years of the Second World War (the difference between the prewar poets' works and these by the "Columbus generation"), through the years 1945-1989 (the escape from politics into the universal metaphors of school versus the use of school language as the way to beat the Polish People's Republic system at its own game), ending with the new Polish poetry (the last works by the Old Masters, the transformation of the anti-system poetry after 1989, the poems forerunning the latest poetic strategy, the anti-school statements by the authors who emerged after 1989 and their inclination to use the metaphor of school). This chronological conceptualization of the subject allows to present the intergenerational similarities and differences in including the school scenes, characters, objects and terms in the poetry, but in the same time it shows that the metaphor of school is formed partly under the influence of external (historical, political, social) factors, so this figure can be used not only as the universal large metaphor, but also as the instrument of verbalization of the experiences and changes associated with the specific events.

The second part of the thesis, *Topics*, serves as the examination of these elements of school reality that build the metaphors connected with education. The school accessories, the educational institutions and stages, the teachers and the students, the timetable (lessons, tutoring, truancy, summer breaks), as well as the methods of evaluation of the educational performance appear in the contemporary Polish poetry in various forms and turn out to be the way to verbalize a wide range of existential experiences.

The timelessness of school as the large metaphor of life and the specific strategies of metaphorization that change with time both contribute to versatility of this kind of poetic practices – the practices that are able to express the different aspects of life metaphorically by the means connected with school. Love and death, past, present and future, self-recognition and the knowledge of the Other become more accessible and understandable when they are presented as the elements of "education" – even if the findings drawn from those "lessons" on the human condition can be really disheartening.